

Schriften - Studien - Dokumente
zur
ERLEBNISPÄDAGOGIK

Torsten Fischer

**SCHULE ALS SOZIALER KÖRPER -
SCHULE EIN SOZIALER ERFAHRUNGSRAUM**

**ANALYSE UND KRITIK
DES PÄDAGOGISCHEN KONZEPTEDES DER
KURT-HAHN-SCHULEN
UNTER BERÜCKSICHTIGUNG IHRES BEITRAGES
ZUR THEORIE UND PRAXIS EINER
SCHULE MIT ERHÖHTER ERZIEHUNGSFUNKTION**

Mit einem Vorwort
von
Jörg Ziegenspeck

**Verlag
edition erlebnispädagogik
Lüneburg**

**Schriften - Studien - Dokumente
zur
ERLEBNISPÄDAGOGIK**

- Band 8 -

Diese Schriftenreihe steht allen offen, die Beiträge zur Erlebnispädagogik mit praktischer und theoretischer Relevanz veröffentlichen wollen. Insbesondere soll mit dieser Schriftenreihe die interdisziplinäre Diskussion angeregt und belegt werden: innerhalb und außerhalb der Hochschulen.

Anfragen sind an den Herausgeber zu richten:

Prof.Dr.phil.habil. Jörg Ziegenspeck
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

- Fachbereich 1: Erziehungswissenschaften -
Wilschenbrucher Weg 84 - Postfach 24 40 - 2120 Lüneburg 1
Telefon: (0 4131) 714-1 oder 714-151

Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Fischer, Torsten:

Schule als sozialer Körper : Schule, ein sozialer Erfahrungsraum ; Analyse und Kritik des pädagogischen Konzeptes der Kurt-Hahn-Schulen unter Berücksichtigung ihres Beitrages zur Theorie und Praxis einer Schule mit erhöhter Erziehungsfunktion / Torsten Fischer. Mit einem Vorw. von Jörg Ziegenspeck. - Lüneburg : Verl. Ed. Erlebnispädagogik, 1992

(Schriften - Studien - Dokumente zur Erlebnispädagogik ; Bd. 8)

ISBN 3-929058-80-4

NE: GT

© 1992 by Verlag edition erlebnispädagogik - Lüneburg
Druck und Herstellung: Druckerei Bonn-Grunwald - Lüneburg

ISBN 3 - 929058 - 80-4

Schriften - Studien - Dokumente zur Erlebnispädagogik

- Band 8 -

Torsten Fischer

**SCHULE ALS SOZIALER KÖRPER -
SCHULE EIN SOZIALER ERFAHRUNGSRAUM**

**ANALYSE UND KRITIK
DES PÄDAGOGISCHEN KONZEPTES DER
KURT-HAHN-SCHULEN
UNTER BERÜCKSICHTIGUNG IHRES BEITRAGES
ZUR THEORIE UND PRAXIS EINER
SCHULE MIT ERHÖHTER ERZIEHUNGSFUNKTION**

**Mit einem Vorwort
von
Jörg Ziegenspeck**

Verlag edition erlebnispädagogik - Lüneburg

Inhaltsverzeichnis	Seite
Bibliographische Anmerkung	3
Vorwort	4
Einleitung	26
1.	37
Die Entstehung der Kurt-Hahnschen-Schulbewegung zu einer Erscheinung der internationalen Reformpädagogik und ihre gesellschaftliche Funktion	
2.	65
Einheitliche schultheoretische Grundsätze der Kurt-Hahn-Schulen und ihre pädagogischen Funktionen	
3.	102
Die Vielfalt schulischen Lebens, Arbeitens und Lernens in den unterschiedlichen Modellen der Kurt-Hahn-Schulen	
3.1.	103
Die Kurt-Hahn-Schulen als Stätten gemeinsamen Zusammenlebens im Rahmen eines Schulstaates	
3.2.	119
Die Kurt-Hahn-Schulen als Wirkungsfelder individueller und gemeinschaftlicher Arbeitserziehung im Profil einer pädagogischen Werkstatt	
3.3.	133
Die Kurt-Hahn-Schulen als Räume des sozialen Lernens	
4.	152
Der pädagogische Beitrag der Kurt-Hahn-Schulen zur Theorie und Praxis einer Schule mit erhöhter Erziehungsfunktion	
Quellenverzeichnis	175
Literaturverzeichnis	243
Thesen - Anregungen zur Theorie und Praxis einer Schule im Profil eines sozialen Körpers - ein sozialer Erfahrungsraum	273
Orientierungshilfen	290

Bibliographische Anmerkung

Die Schulen Kurt Hahns, die 'Round Square Conference Schools', die 'United World Colleges' und die 'Outward Bound Schools' sind in ihrer pädagogischen Theorie und Praxis Erscheinungen und Bestandteile der modernen und internationalen Reformpädagogik.

Hinsichtlich der theoretischen Durchdringung des Problems erziehungswirksamer Schulgestaltung fordern ihre pädagogischen Ausgangspositionen und die Vielfalt ihrer praktischen Erscheinungsbilder zur wissenschaftlichen Erörterung und zur aktuellen Vergegenwärtigung heraus.

Schulmodelle, Gewohnheiten pädagogischen Denkens und praktische Erfahrungen zur Gestaltung einer charakterbildenden Gemeinschaftserziehung liegen vor, die einerseits in ihrer nunmehr über siebzigjährigen Geschichte eine erstaunliche Kontinuität aufweisen. Andererseits aber auch belegen, daß der ständige Drang nach Aktualisierung und Profilierung pädagogischen Denkens und Handelns eine notwendige Voraussetzung für persönlichkeitsbildende Prozesse in der Schule ist. Dieser Eindruck wird durch den Anspruch dieser Schulen verstärkt, eine humanistische Alternative zum tradierten Bildungswesen sein zu wollen, die zum einen durch pädagogisch - engagierte Lehrer getragen wird und zum anderen als soziale Lebensform junger Leute zu einem Mehr an kind - und jugendgemäßer Interaktion beitragen soll.

Wie diese Schulen entstanden sind, welche reformpädagogischen Motive hinter der praktischen Gestaltung der schulischen Prozesse stehen, wie sich die Erziehungsgrundsätze und Schulideen der 'Round Square Conference Schools', 'United World Colleges' und 'Outward Bound Schools' aus einer Internatserziehung unter den Bedingungen eines Land-erziehungsheims in ihrer heutigen Gestalt herauskristallisieren konnten, und welche Bedeutung sie gegenwärtig für eine Schule mit erhöhter Erziehungsfunktion besitzen, geht aus dieser Untersuchung hervor. Mehrjährige theoretische Studien zum pädagogischen Konzept dieser Schulen werden dabei durch praktische Erfahrungen aus Kontakten und Studienreisen abgerundet.

Vorwort

I.

Die umfangreiche Studie von Torsten Fischer (296 S.) gliedert sich in **vier Kapitel**, denen sich ein **Quellenverzeichnis**, in dem nicht nur der Fundstellennachweis akribisch geführt wird, sondern der Text auch durch zahlreiche Anmerkungen (421) seine spezifischen Ergänzungen und substantiellen Vertiefungen erfährt (S.175-242), und das **Literatur-sowie Stichwortverzeichnis** (493 Titel sind aufgelistet, wobei die integrierte Auswahl-Bibliographie mit 100 Werken des Reformpädagogen Kurt Hahn zu dieser Zahl noch hinzugezogen werden muß) anschließen.

A.

Schon dieser Hintergrund beeindruckt, gibt Torsten Fischer doch zu erkennen, welche wissenschaftlichen Zugänge er zu seinem Thema suchte und fand. So müßte man wohl in die 'hintersten Winkel' der Erziehungsgeschichte eindringen, um weitere Quellen erschließen zu können und auf Autoren zu stoßen, die zu speziellen Teilaspekten reformpädagogischer Konzeptenentwicklung zusätzliche Hinweise gaben. Das **Literaturverzeichnis** versammelt alle bedeutenden Autoren, die sich praktisch und wissenschaftlich als pädagogische Reformatoren, zeitkritische Begleiter und erziehungswissenschaftliche (Vor- und Mit-) Denker - zu ihrer Zeit und in ihrem Verantwortungsbereich, in Ost und West, in der Vergangenheit und Gegenwart - artikulierten.

Als erstes Ergebnis bei der Durchsicht der vorliegenden Schrift kann also eingeschätzt werden, daß der Persönlichkeit Kurt Hahns nur Referenz zu erweisen ist, wenn man diesen Reformpädagogen selbst als einen pädagogischen Internationalisten erkennt, also sich ihm und seinem Werk ohne nationale Vorbehalte und Eingrenzungen zu nähern und zu öffnen versucht. - Das ist Torsten Fischer gelungen, womit er gleichzeitig zu erkennen gibt, daß er nicht nur sein Thema zu seiner Zeit gefunden hat, sondern auch die damit eröffneten Chancen einer Bearbeitung nutzte.

Mit anderen Worten: Erst die aktuelle Öffnung in Europa und eine damit verbundene allgemeine Entideologisierung innerhalb und zwischen den Systemen machte es möglich, sich einem alten Thema neu zu stellen. Erst der Abbau von machtpolitischen Bürgerbehinderungen ermöglichte es, auch die bislang bestimmenden wissenschaftlichen Begrenzungen zu überwinden. - Um das zu verdeutlichen, sei folgende Frage erlaubt: Was wäre aus diesem Thema unter Fortbestand alter politischer Vorzeichen geworden?

So zeigt diese Arbeit exemplarisch, daß erst dann von einer 'Aufbruchstimmung im Osten' zu sprechen ist, wenn sich Menschen auf die Suche nach neuen Horizonten machen und erkennen, daß mit dem Verlust alter Strukturen nicht unbedingt und direkt Hoffnungs- und Orientierungslosigkeit verknüpft sein müssen. Torsten Fischers Arbeit belegt darüber hinaus zudem, daß Themen auch zum 'Scharnier' divergierender Richtungen werden können: Aussagen aus verschiedenen Epochen, unter unterschiedlichen Bedingungen getroffen und

trotz widersprüchlicher politischer Konstellationen verteidigt, können dennoch auf ihren Wahrheitsgehalt geprüft werden und so gleichermaßen wissenschaftlich wirksam sein. - Hier ein Beispiel gegeben zu haben, ist zentrales Verdienst der vorliegenden Studie.

B.

Der wissenschaftliche Hintergrund und damit auch die Art, wie Torsten Fischer mit Quellenmaterial und der erschlossenen Literatur grundsätzlich umging, werden im **Quellenverzeichnis** transparent: dort finden sich nicht nur die üblichen Fundstellenverzeichnisse und Quellenangaben (alle mit gleichbleibender Sorgsamkeit aufgelistet) dort finden sich zusätzliche, inhaltlich erweiternde und bedeutsame Anmerkungen (z.B. solche, die ein genaueres Bild und eine differenzierende Einschätzung von Leben und Werk Kurt Hahns ermöglichen), dort werden schließlich auch zahlreiche Verbindungen zwischen den ursprünglichen Ideen des Reformpädagogen und den gegenwärtigen Wirkungen sichtbar (wenn z.B. in zahlreichen tabellarischen Übersichten Entwicklungen verdeutlicht werden, die unter qualitativen und quantitativen Aspekten im Text beschrieben und bewertet werden: die Entwicklung der Landschulheimbewegung [S.182-184], der United World Colleges [S.193-195], der Round Square Conference Schools [S.196-197], der Outward Bound Schools [S.198-201]; hier sind auch die Hinweise zu nennen, die die jeweiligen Erziehungsprogramme [z.B. einer Outward Bound School, S.216], die Schulverfassungen [z.B. der Kollegstufe Spetzgart, S.218-220, Mittelstufe Salem, S.220-221, vom Schulstaat Gordonstoun, S.221-222] betreffen; Strukturübersichten [z.B. vom Schulstaat Spetzgart, S.224-225, vom Schulstaat Gordonstoun, S.224-225 oder die vergleichenden Darstellungen des Salemer Schulstaates, S.226] und Tabellen [z.B. International Baccalaureate, S.236, Modell des sozialen Lernens in der Outward Bound School, S.237, Lernergebnisse an der Schule Gordonstoun, S.232-233, Jahresplan der 8. Klasse in Salem, S.234]) verdeutlichen wichtige Aspekte auf der organisatorischen und didaktischen Macro- und Micro- Ebene.

Daraus ergibt sich ein weiteres Zwischenergebnis meiner Einschätzung: Die Arbeit von Torsten Fischer hat hohe aktuelle Bedeutung, weil zahlreiche Fakten nicht nur neu geordnet werden, sondern auch in ihrer komprimierten und übersichtlichen Darstellung derzeit so an keinem anderen Ort entdeckt werden können. Damit wird eine zentrale Funktion der wissenschaftlichen Bestrebungen des Verfassers deutlich, nämlich die nachweisliche Konzentration auf das Wesentliche, ohne daß das auf den ersten Blick unwesentlich Erscheinende verdeckt oder gar vernachlässigt würde. - Insofern gehören bei der Studie jene Aussagen, die in den Hauptkapiteln getroffen werden, direkt und unmißverständlich zum wissenschaftlichen Apparat dazu, werden durch diesen belegt und dokumentiert, ergänzt, erweitert und auch vertieft.

II.

Zum **Rahmen der Studie** gehören neben dem wissenschaftlichen Apparat (Quellen, - Literatur - und Stichwortverzeichnis) sowohl '**Bibliographische Anmerkung**' als auch die '**Einleitung**'.

Bei der '**Bibliographischen Anmerkung**' handelt es sich um die Skizzierung des Erziehungsfeldes, um das es in der Arbeit von Torsten Fischer geht (hier werden die Namen von den betreffenden Institutionen erstmals genannt [Round Square Conference Schools, United World Colleges, Outward Bound Schools]), wird der nunmehr siebzigjährige Zeitraum unter reformpädagogischen und aktuellem Bedeutungsgehalt umrissen und angedeutet, in welchem Spannungsgefüge Ideen von einst im Verhältnis zu gegenwärtigen Erfordernissen stehen. Damit ist das Programm der Studie formuliert: aus Historie und Entwicklung heraus soll untersucht werden, welche Bedeutung die Kurt-Hahn-Schulen heute "für eine Schule mit erhöhter Erziehungsfunktion besitzen".

Das wird mit der '**Einleitung**' auf den richtigen Weg gebracht.

Mit wenigen, aber klugen Feststellungen werden Systemstrukturen und Systemschwächen in der DDR und BRD markiert: dort wurde die "Einheitlichkeit auf die quantitativ gleiche Teilhabe an allgemeiner Bildung" festgeschrieben, was sich als fataler Irrweg erwies, hier wird das mehrgliedrige Schulwesen als schwerfälliger Teil der "komplex - verwalteten bürgerlichen Leistungsgesellschaft der Gegenwart" entlarvt (S.26). Dagegen setzt Torsten Fischer eine "humanistische Vision von der Entwicklung gesellschaftlichen Lebens" (S.26), aus der heraus für eine "erziehungswirksame Schulgestaltung (der) legitime Spielraum" (S.26) erwachsen kann, damit der Mensch als "politisch-interessiertes und sozial-handelndes Subjekt eines Gemeinschaftswesens mehr und mehr zum Gegenstand" der Gesellschaftskonzeption selbst wird (S.26). - Damit wird auf Gegensätze aufmerksam gemacht, die Hartmut von Hentig unter der Überschrift "Systemzwang und Selbstbestimmung" bereits 1968 im Zusammenhang mit der Gesamtschulentwicklung in der BRD thematisierte.

Die Kurt-Hahn-Schulen - so die zentrale Hypothese Torsten Fischers (S.28) - eignen sich deshalb besonders gut als komparatives Forschungsfeld, weil mit einem "Erkenntnisgewinn für die Theorie und Praxis erziehungswirksamer Schulgestaltung" zu rechnen ist. - Und in der Tat: ein solcher Erkenntnisgewinn erscheint notwendig, weil er nicht nur unter der Programmatik "Erziehung zur Verantwortung" aktuelle Bedeutung erlangen dürfte, sondern sicher auch übertragbar wäre.

Die lange Tradition der Kurt-Hahn-Schulen (KHS), ihre internationale Ausbreitung, die nachzeichnenden ideengeschichtlichen Rückbezüge der einzelnen "Schulen auch nach siebzig Jahren Eigenentwicklung" (S.28), nicht zuletzt auch die Tatsache, daß die jeweiligen Schulkonzepte "im Wechselspiel von Aktion und Reflexion", im "Wechselspiel von Theorie und Praxis weiterentwickelt" (S.29) wurden, lassen Torsten Fischer im ersten Schritt sinnvoll erscheinen, die "typischen reformpädagogischen Eckpunkte, die bestimmenden Erziehungsziele, Inhalte, Prinzipien, Methoden und Techniken zu analysieren, welche das pädagogische Konzept der KHS hinsichtlich erziehungswirksamer Schulgestaltung widerspiegelt (S.29)".

Als zweiter Schritt wird die "kritische Wertung des Schulkonzeptes" bezeichnet, um "nachzuweisen, inwiefern ein Beitrag zur Theorie und Praxis einer Schule mit erhöhter Erziehungsfunktion vorliegt" (S.29).

Eine 'erhöhte Erziehungsfunktion' mag sich historisch davon ableiten, daß schon bei der Gründung der KHS "den staatlich überfrachteten und administrativ reglementierten Erziehungsauffassungen des tradierten Bildungswesens" eine Absage erteilt wurde (S.30). Aus

dem anhaltenden Bewußtsein heraus, eine "Alternative zur tradierten Staatsschule" zu sein (S.30), erwächst offensichtlich eine "erhöhte Aktivität bei Lehrern und Schülern" in allen Bereichen des Schullebens (S.30). Damit wird auf eine anhaltende Lebendigkeit im permanenten Reformprozeß aufmerksam gemacht und auf pädagogische Triebkräfte der KHS hingewiesen, die für den Vergleich dieses alternativen, reformpädagogisch begründeten Erziehungssystems mit den staatlichen Entsprechungen erheblich sein dürften.

Wer den Vergleich wagen will, muß zunächst die jeweiligen systemimmanenten Strukturen untersuchen. Dazu bieten die KHS durch vielfältige konzeptionelle und theoriebezogene Aussagen, durch Programme und pädagogische Leitsätze und schließlich durch publizierte Erkenntnisse und Erziehungsideen genügend Anhaltspunkte, um das dort vorherrschende Denken und Handeln objektivieren zu können. Torsten Fischer nennt hier 5 Komplexe, denen nachzugehen ist (S.30), soll zu einer Objektivierung beigetragen werden.

Torsten Fischer nennt am Ende der Studienskizzierung folgende Ausgangsbasis: "Die Untersuchung geht davon aus, daß die Optimierung von Erziehungsprozessen in der Schulgemeinschaft, unter Beachtung der Einheit von Schule und gesellschaftlichem Leben und damit der Schule und gesellschaftlichen Einflußfaktoren ganz allgemein, in der schrittweisen Erhöhung der Erziehungsfunktion der Schule zu sehen ist" (S.31). Er erhielt dabei insbesondere durch eine Forschungskonzeption von Prof.Dr.Günther Garsky, die dieser für die Sektion Vergleichende Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin vorlegte, entscheidende Anregungen, aus der sich dann für seine eigene Studie folgende Hauptfragestellung ableitete:

"Welche politisch-pädagogischen Funktionen besitzen die Kurt-Hahn-Schulen im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsstrategie zeitgenössischer Leistungsgesellschaften und welche Bedeutung hat ihr pädagogisches Konzept für die weitere Ausformung einer erziehungswirksamen Schultheorie und Schulpraxis ?" (S.31)

Diese äußerst komplexe Fragestellung mußte - aus arbeitsökonomischen und zeitlichen Gründen - erziehungswissenschaftlich sinnvoll eingegrenzt werden, so daß sich Torsten Fischer dazu entschloß, vier Problemfelder zu bestimmen :

So geht es darum,

1. die Schüler in der ihnen "zugesetzten Subjektposition" zu sehen (S.33 f.), um dann
2. die Schulorganisation im ständigen Dilemma ihres "Widerspruchs zwischen den materiellen und personellen Möglichkeiten" zu beschreiben (S.33);
3. die Schule daraufhin zu befragen, ob es ihr gelingt, "wirklichkeitsnahe (Realitätsbezug und Lebensverbundenheit) Beziehungen zur sozialen und natürlichen Nachbarschaft herzustellen", deren individuelle (psychologische) und soziale (gesellschaftliche) Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schüler (besser noch: für Menschen generell) unbestritten ist;
4. schließlich die Schulkultur zu durchdringen, "in der sich Niveau und Profil gesamt-pädagogischer Einflußnahme manifestiert" (S.33).

III.

Folgerichtig schließen sich in der Arbeit - die als "das Ergebnis mehrjähriger theoretischer Studien zur Theorie und Praxis der Schule und praktischer Erfahrungen" charakterisiert wird (S.34) - die weiteren Hauptteile an, in denen es einerseits um die Beschreibung theoretischer Positionen der KHS unter Berücksichtigung zentral bedeutsamer historischer Aspekte geht, die ein Verständnis für die Zusammenhänge von Schule und Gesellschaft sichern sollen (**Kapitel 1**), andererseits geht es um die pädagogischen Grundsätze und um die systematische Darstellung der pädagogischen Funktionen der KHS (**Kapitel 2 und 3**), wobei hier auch die Erfahrungen zum Tragen kommen, die der Autor auf verschiedenen Studienreisen sammeln konnte. Schließlich wird in einem Schlußkapitel das so gewonnene und ausgebreitete Forschungsmaterial (vielfältige Ergebnisse der differenzierenden Analysen und Befunde) bewertend geordnet (**Kapitel 4**). Die dabei eingesetzten deskriptiven und interpretativen Methoden - das kann schon jetzt festgestellt werden - haben sich in der Anwendung durch Torsten Fischer als durchaus tragfähig im Hinblick auf die informativen, problemerschließenden und weitere Perspektiven eröffnenden Funktionen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft erwiesen.

Mit seiner Studie hat Torsten Fischer den Blick auf einen Zeitraum gelenkt, der mit der ersten Schulgründung Kurt Hahns (Salem, 1920) beginnt und sich bis zur Gegenwart (Beginn der 90-er) Jahre erstreckt. In diesen sieben Jahrzehnten hat sich die Welt in unvorstellbarem Maße verändert (um nicht zu sagen: mehrfach revolutioniert), man denke nur an die internationalen Auswirkungen, die von zwei Weltkriegen verursacht wurden, oder an die gegensätzlichen politischen Systeme, die sich etablierten und zum "kalten Krieg" führten; man denke aber auch an die "Industrielle Revolution", an das beginnende "Atomzeitalter" (das möglicherweise bereits, kaum daß es eingeläutet wurde, zu Ende geht), an einschneidende Verschiebungen bei der Bevölkerungsentwicklung, den Konsum - und Lebensmöglichkeiten unter Berücksichtigung regionaler Unterschiede (Nord-Süd - und Ost-West - Gefälle).

Und am Ende dieser Zeitspanne sind im europäischen Nahbereich erneut gigantische Umwälzungen mit weltweiten Ausstrahlungen zu bewältigen. Was Torsten Fischer auf den Begriff "Perestroika" reduziert, mußte grundsätzlich diskutiert werden, damit die ganze Problematik, die in dem Satz begründet liegt - "Mit der Änderung der gesellschaftlichen Verhältnisse ... gewinnt Wissenschaft als Produktivkraft eine objektiv neuartige Bedeutung" (S.35) - sichtbar wird.

A.

Was der Autor dann bei seiner Einleitung des **1. Hauptteils** auf den Satz bringt - "Der Machtkampf des deutschen Militärstaates um Einflußzonen führte in den ersten Weltkrieg" - stellt ebenfalls eine Verkürzung dar; da es ihm aber lediglich um eine knappe Überleitung geht, mit der er das Augenmerk auf die frühe bildungspolitische Weichenstellung der Weimarer Republik lenken will, muß über einen solchen pauschalisierenden Satz wohl hinweggesehen werden. Was dann beschrieben wird - z.B. welche, von wem und wie unterschiedliche Positionen vertreten wurden - ist knapp gehalten, gleichwohl informativ.

Was fehlt, ist die grundsätzliche Einordnung von Phänomenen: erstmals hatte auf deutschem Boden die Monarchie eine Niederlage hinnehmen müssen und war das umfassende Macht- und Wertgerüst des Staates zusammengebrochen, erstmals konnten revolutionäre Tendenzen sichtbar werden und wurden Ansprüche bisher unterdrückter Gruppen angemeldet, erstmals kam es zu einer gesellschaftspolitischen Aufbruchstimmung und konnte straffrei Kritik geäußert werden. Diese Aufbruchstimmung ergriff nicht nur breite Bevölkerungsschichten, sondern wurde vor allen Dingen auf allen Ebenen von Politik, Wissenschaft und Kultur wirksam. Das Ringen um den richtigen Weg beherrschte in dieser frühen Zeit nach dem ersten Weltkrieg alle Ebenen der öffentlichen Kommunikation. - Weil das so unerhört neuartig war, weil sich hier etwas Bahn brach, was vorher (d.h. über lange Jahre) nachhaltig unterdrückt worden war, weil dies alles in der deutschen Geschichte noch nicht in dieser Breite hatte wirksam werden können, deshalb wären hier grundsätzliche Hinweise angebracht gewesen, die über die knapp skizzierten Andeutungen des Autors hätten hinausgehen müssen.

Da, wo Torsten Fischer dann wieder den "Faden aufnimmt", sind erneut Differenzierungen und Vielfalt erkennbar: so, wenn er zentrale Strömungen der Reformpädagogik beschreibt, und - natürlich - wenn er die Überlegungen, die Max von Baden und Kurt Hahn anstellten, "um ein Schulkonzept für das Landerziehungsheim Schloß Salem aufzuarbeiten" (S.39). als reformorientierte Bildungsinitiativen zu beschreiben versucht.

Da werden Lebensdaten von Kurt Hahn bedeutsam (S.40 ff), dazu gehört die Tatsache, daß er zunächst gar nicht primär pädagogisch dachte, daß er vielmehr zunächst allgemeine Einschätzungen im politischen Vorfeld entwickelte, die später durchaus seinen Erziehungsgrundsätzen abzulesen waren. Wenn er 1921 in einem Brief schreibt - "Der Deutsche von heute aber ist unsachlich, unfair, überschätzt das, was ihm die Gesellschaft schuldet, und unterschätzt das, was er der Gemeinschaft schuldet." (S.41 und Anmerkung 37) - dann klingen bereits da Aspekte an, die später mit den beiden Begriffen "committee sense" (Fähigkeit zum bundesgenössischen Handeln) und "community spirit" (Gemeinsinn) zur pädagogischen Leitlinie verbunden wurden. Auch der Begriff "Verfallserscheinungen", der später für die pädagogische Begründung der Outward Bound-Konzeption so wichtig werden sollte, wurde offenbar bereits in diesem politischen Erfahrungsraum vor der Gründung des Landerziehungsheims "Schule Schloß Salem" angedacht.

Torsten Fischer verhält sich textkritisch, orientiert sich an den erschlossenen Quellen und trifft wichtige Aussagen, die die Frühphase der Entwicklung der KHS betreffen und mit dem Begriff der "Elitebildung" - natürlich - nur sehr grob umrissen werden kann. Auf Unterschiede zwischen anderen Landerziehungsheimen und jener Gründung am Bodensee wird aufmerksam gemacht, nämlich z.B. auf die Tatsache, daß hier ein "politisch-pädagogische(r) Aufgabenbereich die konservative Peripherie der Deutschen Landerziehungsheimbewegung bildete (S.43), bzw. darauf, daß die "sittlich-religiöse Erziehung in den aristokratischen Schulstaaten Kurt Hahns" sich auf das "praktische Training staatsbürgerlichen Verhaltens" konzentrierte (S.43).

Angemessen herausgearbeitet wurde auch, daß das Konzept Kurt Hahns auf einer allgemeinen und speziellen Kritik des tradierten Schulwesens basierte, woraus sich als Alternativ-Konzept jenes herausbildete, das in dem Leitsatz der "Erziehung zur Verantwortung und durch Verantwortung" gipfelte und auf Expansion gerichtet war (S.44).

Aufschlußreich sind - neben kurzen Anmerkungen zur "kulturkritischen Argumentation" (S.45) - auch jene Ausführungen, die Torsten Fischer zu den schwierigen Jahren der deutschen KHS (Salem, Hermannsberg, Spetzgart, Hohenfels, Birklehof - alle im "Salemer Bunde e.V." zusammengeschlossen) im Dritten Reich macht (S.46 ff), wobei auch auf Widersprüche im Verhalten ihres Gründers hingewiesen (S.47) wird. So werden u.a. auch Nähen zu den Erziehungsgrundsätzen der KHS und jenen "Nationalsozialistischen Erziehungsanstalten" aufgelistet (S.47 f.).

Daß Kurt Hahn dann nach der Emigration auch in England den politischen Boden vorfand, der zur Verwirklichung seiner Konzepte gehörte, deutet Torsten Fischer an (S.49-50), um die frühe Geschichte der ersten "British-Salem-School" zu beschreiben (S.49 ff). In dieser Phase fällt nun auch erstmals der Begriff "Erlebnistherapie", der für das spätere Outward Bound-Konzept so bedingend wurde (S.50).

Auf die vielfältigen Anstrengungen zur Konzeptvervollständigung und - Erweiterung weist der Autor hin: vom Leistungsabzeichen "Moray Badge" über besondere "Summer Schools" bis zur Gründung der ersten "Short Term School" reicht das Spektrum, das er in verschiedene Entwicklungsstufen gliedert (S.51 ff).

So wird in der "dritte(n) Entwicklungsetappe" (S.52 f.) die Zeit nach dem II. Weltkrieg geschildert, wobei die politischen Rahmenbedingungen für das pädagogische Geschehen bedeutsam bleiben: das Spektrum reicht hier von der Konsolidierung und Erweiterung der KHS in der Bundesrepublik bis zur internationalen Ausbreitung der "Outward Bound Schools".

Die Gründung der "United World Colleges" gehört dann zum zentralen Bestandteil der "vierten Entwicklungsetappe" (S.55 f.), wobei hier auch der Ausdehnung des Outward Bound-Gedankens nach Amerika besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird (S.57 ff).

Zusammenfassend wird allgemein auf eine "enge Zweckbindung von Politik und Pädagogik hinsichtlich aller Entwicklungsprozesse in den unterschiedlichen Ebenen gesellschaftlichen Lebens und Arbeitens" hingewiesen, der "gerade im Konzept des pädagogischen Konservatismus" zu finden sei (S.58). Das war auch das Spannungsfeld, in dem sich die "Round Square Conference" bildete. Immer wieder ist versucht worden, das jeweilige Konzept der jeweiligen Institution dem gleichzeitig wirksamen Ansprüchen nach "Modernität und Aktualität" (S.58) gerecht zu werden, so daß Torsten Fischer von einer "Innovationslinie" spricht, die er erläutert und durch eine graphische Darstellung in ihren Strukturverhältnissen zudem beschreibt und präzisiert (S.63 ff). So wird die "Schulbewegung" (S.61) in ihrem kontinuierlichen Wachstum, in ihrer entwicklungsspezifischen Differenzierung und in ihrem Verhältnis zu der jeweiligen gesellschaftlichen Innovationsdynamik (S.61-62) sichtbar und ebenfalls graphisch transparent gemacht (S.63). Trotz "konservativer Grundtendenz im Sinne des Sozialschichtenerhaltes" (S.62) - so Torsten Fischer am Ende des zweiten Kapitels - seien "tradierende, perspektivische und allokativen Züge" (S.62) wirksam.

Aus dieser Analyse heraus kommt der Autor dann zu dem bedeutungsschweren Satz:

"Da die KHS und vor allem die UWC im realen Prozeß der pädagogischen Arbeit von der Schule als Ort der Entstehung neuer sozialer Bedürfnisse ausgehen und diese Bedürfnisse mit einem zukünftigen Typus vergesellschafteten Lebens und Arbeitens verknüpft werden,

kann dem pädagogischen Konzept ein Platz in der bürgerlichen Futurologie eingeräumt werden, genauer in der konservativ-traditionalistischen Futurologie." (S. 64)

B.

Im **zweiten Hauptkapitel** der Studie geht es dann um die Darstellung und Interpretation der "einheitliche(n) schultheoretische(n) Grundsätze der Kurt-Hahn-Schulen und ihrer pädagogischen Funktionen", wobei sich die KHS als "pädagogische Institutionen" begreifen, in der der Versuch unternommen wird, "Leben, Arbeiten und Lernen in einen ganzheitlichen Zusammenhang zu bringen, so daß die Heranwachsenden mit Herz, Hand und Kopf gleichermaßen gefordert und gefördert werden" (S.65). - Damit ist komprimiert zusammengetragen, welchen Grundsätzen die Schulidee und das Konzept der KHS verpflichtet sind, nämlich "Ganzheitlichkeit von Leben, Arbeiten und Lernen im Internat als pädagogischer Institution organisieren und gestalten zu wollen" (S.65).

Elemente einer solchen komplexen Erziehungseinrichtung werden genannt und geordnet: von der "Ganztagsschule" (hier soll mit den Prinzipien von "Kontinuität, Intensität und Komplexität" die "pädagogische Prozeßgestaltung abgesichert" werden), über die "Erziehungsschule" (wobei der "Charakterbildung" besonderes Augenmerk geschenkt wird) und einen "Arbeitsschultyp" im Profil einer pädagogischen Werkstatt (in dem die Schule zum "sozialen Erfahrungsraum" werden kann) bis hin zur "koedukativen Erziehung" (mit der sowohl "Kooperation" als auch "individuelle Problembewältigung" ermöglicht werden soll) und der "Lebensgemeinschaftsschule" - hier auch gefaßt als "Schule der Gemeinschaft auf bundesgenössischer Grundlage" - reicht das breite Spektrum (S.65). Dabei wird davon ausgegangen, daß sich "der soziale Charakter der Erziehung nicht zufällig ergibt", sondern daß die Sozialerziehung letztlich "einer wohlorganisierten Situation im Pädagogischen bedarf und auch gewissen institutionellen Organisationsformen" (S.65).

Sucht man nach den theoretischen Grundlagen für die Kurt-Hahn-Pädagogik, muß man notwendigerweise - und gerade aus heutiger Sicht - auf "reformpädagogische Wegbereiter und Gestalter" entsprechender Konzepte hinweisen, was Torsten Fischer vornimmt (S.66), wobei er zudem auf Schwierigkeiten einer Theorieentwicklung aufmerksam macht. So wurden eher Theoreme entwickelt, weil einerseits in der konzeptionellen Fortentwicklung immer wieder "zeitgemäßen Modifikationen" Raum gegeben werden mußte, andererseits ständig Anlehnungen gesucht wurden, um der spezifischen Eigenentwicklung jeder Institution Anregungen zu verschaffen und Anreize zu geben (S.66).

Trotz organisatorischer Unterschiede und institutioneller und nationaler Unabhängigkeit lassen sich zwischen den KHS (RSCS, UWC und OBS) doch prinzipielle Ähnlichkeiten feststellen, geht es doch in allen Schulen darum, "die jungen Leute an das kooperative Zusammenwirken in einer Gemeinschaft heranzuführen" (S.66).

Neben diesem pädagogisch kleinsten gemeinsamen Nenner lassen sich andere Grundzüge erkennen, die Torsten Fischer herausarbeitet:

Da gibt es die Gemeinschaftserziehung, die bundesgenössischen Prinzipien folgt (S.66 ff) [und an dieser Stelle wird dem Begriff des "Bundesgenössischen" und seiner erzieherischen Übertragung Aufmerksamkeit verliehen; S.67-68] und die "bewusste Gestaltung des sozialen Lebenszusammenhanges" meint (S.67 f.); da werden gleichermaßen "Verhaltensqualitäten" (Gemeinsinn, Gerechtigkeitsgefühl, äußere Lebensgewohnheiten, Bewährungsfähigkeit, Durchsetzungskraft) und "Handlungsqualitäten" (Planen, Organisieren, Tatbestandsaufnahme) wichtig (S.68 f.), die als Grundpfeiler der "Selbsterziehungsgemeinschaft" fungieren.

"Individuelle Selbständigkeit" (S.71) und die diesem Ziel zuzuordnende "Individualerziehung" erfahren insgesamt durch die "bundesgenössische Einbettung" (S.71 f) keine Abschwächung, eher eine gesteigerte Bedeutsamkeit. Da wird von der "subjektiven Aneignung der Welt" gesprochen (S.73), folgt man anthropologischen Grundgedanken, daß nämlich Anlagen, subjektive Neigungen die Vielfalt und Emotionen die "Primärquellen ganzheitlicher Persönlichkeitsbildung" sind (S.73). Schließlich werden auch entwicklungspsychologische Positionen vertreten (S.74), die in direktem Zusammenhang zur vielbeschworenen - und häufig mißverstandenen - "Erlebnistherapie" stehen (deren andere Wurzel die Gesellschaftskritik ist).

Die "Erlebnistherapie" wird als "methodisches Hauptinstrument" (S.74) der erlebnispädagogischen Charaktererziehung an den KHS bezeichnet, wobei komplexe Handlungsräume durch die Teilelemente "sportliche Betätigung, Expedition, Projekt und Rettungsdienst" zu bezeichnen sind, "in denen die psychischen Besonderheiten der Schüler und ihre subjektiven Interessenlagen durch eine tätigkeitsbedingte Problembewältigung zum Tragen kommen (S.74). Hierher, aber nicht nur an dieser Stelle pädagogisch angesiedelt, gehört das, was mit "Tat- und Ernstcharakter" Hahnischer Erziehung gemeint ist, wobei es insbesondere darum geht, Erlebnisse aus "zweiter Hand" durch Selbsterlebtes zu ersetzen, was der Autor recht anschaulich darstellt und historisch belegt (S.74-76).

Gemeinschaftserziehung und Individualerziehung stellen die beiden Seiten einer "Erziehung zur sozialen Verantwortung" dar. Wenn dann über "Pflichtgefühl, Willenskraft, Verantwortungsbewußtsein und Leistungsbereitschaft" berichtet wird (S.77), dann mit der systemimmanenten Zielrichtung, eine Erziehung beschreiben zu helfen, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, "kooperative Handlungskompetenz" mit "verantwortungsbewußter Pflichterfüllung" zu verknüpfen (S.78). - An dieser Stelle wird auf das "Diagnose - Therapie - Prinzip" verwiesen (S.78), das auch sehr gut und anschaulich in die tabellarische Übersicht (S.79) integriert wurde.

Wer sich mit dem "Schulstaat" befaßt, wird ohne Rückverweise auf Plato und Fichte nicht auskommen, wer sich mit den KHS auseinandersetzt, wird dessen historische Rückgriffe zu berücksichtigen haben. So findet sich ein längerer Exkurs dazu in T.Fischers Arbeit (S.82), der zur Kenntnis genommen werden muß, soll die Schule als schulstaatlich strukturierte Bildungsstätte verstanden werden, in der Schülermitverwaltung und Schüler selbstverwaltung ihren Ort haben (S.84), wo demokratische Äußerungsformen in relativer Offenheit eingeübt werden können (S.83-84), wo "Lebenserfahrungen aus 'erster Hand'" ihren besonderen Stellenwert besitzen (S.85) und wo der Arbeitserziehung eine wichtige Funktion beigemessen wird (S.85).

Auch das erzieherische Konzept, bei dem Persönlichkeitsbildung und menschliche Tätigkeit als eine Einheit verstanden werden, wird erläutert, trägt es doch genuine reformpädagogische Züge (S.85-86).

Die "Arbeitserziehung" (die in den KHS in Handwerksstätten institutionalisiert ist, in Innungen und Diensten konkrete Formen annimmt) ist "Voraussetzung, Rahmen und Methode anschaulicher, faßlicher und lebendiger Aneignungs- und Vermittlungsprozesse" und hat in der "Charakterbildung der Heranreifenden ihren festen Stellenwert" (S.85). - Die hier erfolgten historischen Bezüge (von der sowjetischen Arbeitsschulpädagogik [P.P.Blonskij] über eine reformpädagogische Positionsbeschreibung [G. Kerschensteiner] bis hin zur Darstellung nordamerikanischer Sichtweisen [J.Dewey]) sind sinnvoll, informativ und damit Bausteine des besseren Verständnisses, von daher unersetzbar.

Der Zusammenhang zwischen "Arbeit" und "Charaktererziehung" findet in der Bezeichnung der "Schule als pädagogische Werkstatt" (S.87) eine zutreffende Beschreibung.

Die Darlegung "schultheoretischer Grundsätze der Kurt-Hahn-Schulen und ihrer pädagogischen Funktionen" (Überschrift des zweiten Hauptteils) bliebe im Historischen stecken, würde nicht auch über notwendige Veränderungen und damit zusammenhängende Wandlungen gesprochen, die dazu führten, Fehlentwicklungen zu erkennen und zu korrigieren. Hier wird auf die frühen Reformen des "Lernkonzepts" aufmerksam gemacht (S.89-93), die zeitlich mit der Gründung der UWC zusammenfallen. Die Schule wird zu einem Erfahrungsraum, in dem funktionales und soziales Lernen neu strukturiert und aufeinander bezogen werden.

Im Rahmen der seither erkennbaren (Alt-Salemer durchaus auch verunsichernden) "rollenden Reform" können Prinzipien benannt werden:

So z.B.

- das "Prinzip der gesellschaftlichen Gerichtetheit der Erziehung" (S.93),
- das "Prinzip der Schule als gemeinschaftliche Lebensform" (S.93),
- das "Prinzip der produktiven Bildungsarbeit" (S.94) und
- auch "Prinzipien der Kooperation und Kommunikation (S.94);

und

- das "Prinzip der tätigkeitsbedingten Charaktererziehung" (S.95),
- das "Prinzip der Ganzheitlichkeit der Erziehung" (S.95),
- das "Prinzip der koedukativen Erziehung" (S.95),
- das "Prinzip des Bundesgenössischen als soziales Regelprinzip" (S.95),
- das "Prinzip der Selbständigkeit der Schüler und der Führungstätigkeit der Lehrer" (S.96),
- das "Prinzip der Offenheit" (S.96) und - last not least -
- das "Prinzip der Kindorientiertheit" (S.98).

Mit der Aufzählung und mit den Erläuterungen dieser zentral bedeutsamen Erziehungsprinzipien wird einerseits etwas beschrieben, was allen KHS - je nach Schultyp, Land und inhaltlicher Ausgestaltung natürlich partiell differenziert - eigen ist, andererseits gelingt es auch, "alte Zöpfe" abzuschneiden, so z.B. wenn es um Fragen der Koedukation geht

(S.95), um das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft (S.98) oder um die viel beschworene Eliteerziehung (S.94-95), um Fragen also, die lange Zeit die Diskussion belasteten und auch heute noch vorurteilsbeladen erscheinen.

Diese ausgezeichnete Zusammenfassung am Ende des zweiten Hauptteils, die Torsten Fischer gibt, ist nicht nur gekennzeichnet durch die folgerichtige Systematik sondern auch durch die informativen und präzisierenden Übersichten, mit deren Hilfe die herausgearbeiteten und zur Diskussion gestellten pädagogischen Prinzipien und Funktionen nach 5 Strukturebenen (S.99) und nach dem inneren Zusammenhang von Individual- und Gemeinschaftserziehung (S.100) in den KHS geordnet werden.

Auf dem Hintergrund des so Erarbeiteten und auf der Basis des so beforschten gewinnt Torsten Fischers knappe und präzise Formulierung ihre grundsätzliche Bedeutung:

"Die Internats- und Kurzschule ist ein Ort der vielschichtigen Sozialisation in allen Strukturebenen der pädagogischen Prozeßgestaltung: Schule - Gesellschaft; Erzieher - Zögling; Zögling - Bundesgenossenschaft; Zögling - Zögling; Leistungs- und Verhaltenseigenschaften aller Schulsubjekte.

Das lebendige und unmittelbare Austragen von Konflikten, das Praktizieren des sozialen Umgangs miteinander und die gemeinsame Aufgabenbewältigung führen in jenen spezifischen Zusammenhang, der die Bundesgenossenschaftsschule Kurt Hahns ausmacht.

Diese sozialisierende Funktion der KHS macht sie zur Stätte bundesgenössischer Sozialisation, deren wichtigste Koordinaten Erleben und Gestalten gemeinschaftlicher Aktivitäten sind" (S.98).

C.

So vorbereitet und eingeleitet ist man darauf gespannt, die "Vielfalt schulischen Lebens, Arbeitens und Lernens in den unterschiedlichen Modellen der Kurt-Hahn-Schulen" (S.102) kennenzulernen, was im **dritten Hauptteil** der Studie erfolgt, der in folgende Teilabschnitte untergliedert ist:

Die Kurt-Hahn-Schulen werden als

1. "Stätten gemeinsamen Zusammenlebens im Rahmen eines Schulstaates" (Kap. 3.1., S.103),
2. "Wirkungsfelder individueller und gemeinschaftlicher Arbeitserziehung im Profil einer pädagogischen Werkstatt" (Kap. 3.2., S.119 ff) und
3. "als Räume sozialen Lernens" (Kap. 3.3., S.133 ff) problematisiert.

"Dabei" - so der Autor in seiner Vorbemerkung - "soll es nicht darum gehen, die zahlreichen und unterschiedlichen Sitten, Riten, Traditionen und Gewohnheiten pädagogischen Denkens aufzulisten und gegenüberzustellen, welche in jeder der nunmehr über 60 KHS anzutreffen sind" (S.102). - Gewiß, es wäre schon interessant, möglicherweise in einer

Synopse und nach übergeordneten Kriterien, jede einzelne KHS zu analysieren, um daraus eine "pädagogische Bestandsaufnahme" der KHS zu entwickeln.

Torsten Fischer wählt den anderen - gleichwohl schwierigen - Weg, um relativ vergleichbare Strukturen zu finden, indem er die einzelnen "Schulgruppen" (RSCS, UWC, OBS) mit dem Ziel betrachtet, "zu den interessierenden Problemfeldern (Subjektposition, Schule-Umwelt, Schulorganisation und Schulkultur) und zu den ... (ausgewählten) ... Aktivitätsbereichen (Leben, Arbeiten, Lernen) übergreifende Darstellungsmöglichkeiten zu finden (S.102). Warum sich gerade die KHS als Untersuchungsfelder anbieten wird zweifach begründet: einerseits seien die KHS "Produkte der internationalen Reformpädagogik", andererseits können sie auch als "Alternativschulen jüngerer Reformbemühungen" verstanden werden (S.102), wobei sie - einst und jetzt - "ihren festen Platz in der Erziehungspraxis" (S.102) haben. Wer sich also der Hauptströmungen dieser Erziehungspraxis wissenschaftlich vergewissert und annimmt, trägt gleichzeitig dazu bei, kritisch zu hinterfragen, ob die KHS (immer noch) für sich in Anspruch nehmen können, "Modellfunktion und partielle Ersatzfunktion für das tradierte Bildungswesen" (S.102) zu besitzen.

1.

Autonomie setzt Offenheit für die Welt voraus. Insofern wählt Torsten Fischer den richtigen Weg, indem er den Autonomie-Aspekt zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen erklärt, um die "praktische Gestaltung des Zusammenlebens nach bundesgenössischem Muster ... in den KHS" zu fundieren (S.103), und indem er die "Öffnung der KHS" als deren Versuch beschreibt, die "soziale Nachbarschaft" der einzelnen Erziehungseinrichtungen wahrzunehmen und in die Arbeit zu integrieren (S.104 ff). - Eindrucksvoll versteht es der Autor dabei, nicht nur die Eigenschaften der jeweiligen "Schulgruppe" unter vergleichbaren Gesichtspunkten herauszuarbeiten, sondern dabei auch nicht den historischen Kontext zu vernachlässigen. So werden gewachsene Strukturmerkmale sichtbar, können aber auch neuere Entwicklungen, ja sogar Trends verdeutlicht werden (z.B. wenn es um das "Prinzip der sozialen Mischung" [S.104 ff] geht oder um Probleme der "Koedukation" [S.105 ff], der "Schulatomosphäre" [S.106], des "Ganztagsprinzips"[S.107 ff]).

Das Verhältnis von Schule und Leben durchzieht wie ein roter Faden die getroffenen Aussagen; z.B. wenn gesagt wird, daß "durch das permanente Aufgreifen sozialer Fragen, realer Umweltprobleme oder gesellschaftlicher ... (Phänomene) ... , der Alltag der Schuljugend selbst [in den KHS] ein Teil bundesgenössischen Lebens und Arbeitens" wird (S.108).

Das "innere Spannungsfeld zwischen pädagogischer Idee, daraus realisierter Erziehungspraxis und der gesellschaftlichen Realität" (S.108) wird vielfach sichtbar, wobei Torsten Fischer sehr eindringlich vor einer Fehlinterpretation der skizzierten "Weltoffenheit" warnt: "Primär ist nicht wichtig, daß (die) gesellschaftliche Praxis detailliert in der Schule nachgestaltet oder (gar) kopiert wird. Primär ist die KHS als kind- und jugendgemäßes Bewährungsfeld anzusehen, in dem sich die angestrebten Verhaltens- und Handlungseigenschaften entwickeln lassen" (S.108).

Erneut werden Fragen des "Schulstaates" (S.109) und der damit zusammenhängenden Komponenten (Schülermitverwaltung und Schülermitverantwortung [S.109 ff]) aufgegriffen, um u.a. eines der Hauptmerkmale zu fundieren, das mit dem Begriff "bundesgenössische Demokratie" (S.112) belegt wird. Hinter diesem Begriff verbergen sich u.a. die Aspekte der "Gleichberechtigung" (S.112) und der Teilhabe jedes Schülers an der "Verantwortung und Verwaltung des Internates" (S.113).

Ein weiteres Hauptmerkmal des Lebens in der KHS ist die "Freiwilligkeit, die (sich) eng an das bundesgenössische Demokratieverständnis" (S.113) anlehnt.

Wichtig ist Torsten Fischer, die "bundesgenössische Sozialisation als Prozeßgröße" zu verstehen, "die ein sehr intensives und rasch in sich wechselndes Verhältnis zwischen Individuation und Integration der Lebenstätigkeiten kooperierender Subjekte zum Inhalt hat" (S.114). - Was eigentlich eine Selbstverständlichkeit für alle Erziehungssituationen sein sollte, sich nämlich als notwendig dynamisch zu verstehen, erweist sich - allgemein gesehen - eher als fraglich. Von welcher tradierten Staats-Schule könnte behauptet werden, daß ihr Muster davon bestimmt wäre, daß "das individuelle und gemeinsame Leistungserlebnis in der schulischen Wirklichkeit als Hauptquelle subjektiv-bedeutsamer Erfahrungen angesehen" (S.114) werden könne? - Bei solchen Rückfragen wird schon deutlich, daß die hier beschriebenen KHS "aufgrund ihrer besonderen institutionellen und instrumentellen Möglichkeiten und Potenzen" in besonderer Weise in der Lage sind, "die emotionalen und rationalen Eigenschaften des Individuums zum Zwecke der Selbstentfaltung und für die schulische Sozialisation zugänglich zu machen" (S.114).

Das setzt voraus, daß Individuation und Sozialisation als Bestimmungsgrößen einer zukunftsorientierten Pädagogik ernst genommen werden, daß nicht nur die Schule als Ganzes gemeint ist, sondern "Interessen und Begabungen" (S.114) jedes einzelnen Schülers wahrgenommen werden, daß auf "psychische Besonderheiten" (S.114) geachtet und mit "Stärken und Schwächen subjektiver Leistungskraft" (S.114-115) sorgsam umgegangen wird.

Wenn "soziale Emanzipation" (S.115) gemeint ist, dann muß ein "dialogisches Regelprinzip" (S.115) zwischen allen Beteiligten und Betroffenen praktiziert werden, das in guten und schlechten Zeiten trägt (also auch zur "Problem- und Konfliktbewältigung" [S.115] geeignet ist und die "Sozialbeziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden" [S.115] - weitestgehend frei von institutionalisierten und von außen gestützten Machtzuweisungen - gewährleistet). Erst dann wird es auch gelingen, daß die "sozialvermittelnde Rolle" des Erziehers (S.116) voll zum Tragen kommt.

Dem Pädagogen-Kollektiv widmet Torsten Fischer besondere Aufmerksamkeit, wenn er von der "arbeitsteiligen Erziehungsführung" (S.116-118) und von der Form eines "community teaching" (S.118 ff) berichtet, wobei er auch auf den Widerspruch zwischen dieser Methode und der "zentralistisch-strukturierten Einzelleitung der Internate" (S.118) hinweist, womit die Position des Schulleiters - aufgrund seines Vetorechts - als "von den sonstigen demokratischen Umgangsformen abgehoben" (S.118) bezeichnet wird.

Abschließend stellt Torsten Fischer fest (womit er gleichzeitig auf fundamentale Unterschiede zwischen verschultem und erlebnisorientierten Lehren und Lernen aufmerksam macht) :

"Sozialbeziehungen, die einerseits auf bereits gesammelte Erfahrungen, Eindrücke, persönliche Bindungen und auf Neigungen aufbauen, sind instabil und können auch in der schulischen Bundesgenossenschaft nicht planmäßig und stetig ausgebaut werden. Deshalb hat im pragmatischen Sinne das Leben in der KHS immer etwas mit praktischer Betätigung, gegenständlicher Arbeit im natürlichen Bezug zur Umwelt und etwas mit verstärktem Instrumenteneinsatz zu tun, da so für den Schüler sehbare und geistig-faßbare Ergebnisse vorliegen, die unverfälscht und konkret Aufschluß über die Qualität des gemeinsamen Schaffens geben" (S. 118).

Drei Lernziele konnten durch die bisherigen Aussagen Torsten Fischers verdeutlicht und -bezogen auf die KHS - konkretisiert werden:

"Leben lernen, für das Leben lernen und durch das Leben lernen." (vgl. Otto Seydel, Anm.309, S.118)

2.

In den KHS sind vielfältige Aktivitäten stets konzeptionell eng mit den "Tätigkeiten im sozialen Geflecht der Bundesgenossenschaftsschule" (S.119) verknüpft. Deshalb folgt Torsten Fischer der These, "daß die Betonung der schulischen Arbeit" (S.119) in dem Maße ihre Konkretion erhält, wie "autoritäre Sozialbeziehungen durch partizipativ-orientierte Sozialstrukturen abgelöst werden" (S.119) können. Das es sich dabei nicht um einen Prozeß handelt, der kurzfristig und dann auch noch erfolgreich abzuschließen ist, leuchtet ein, weshalb von der "Einsicht in die Notwendigkeit eines 'life-long-learning'" (S.119) gesprochen wird.

Torsten Fischer versucht dann die "Arbeitserziehung" einzugrenzen und so näher zu bestimmen: einerseits stehe - so führt er aus - im Vordergrund der Arbeitserziehung ... die Charaktererziehung der jungen Menschen durch praktische Tätigkeit" (S.119), andererseits müsse ein Spannungsverhältnis berücksichtigt werden: zwischen der Entfremdung der Mitglieder bundesgenössischer Arbeitseinheiten von realen Anforderungen gesellschaftlicher Reproduktion und der Wahrung individueller Interessen und Möglichkeiten" (S. 119).

Wenn "Arbeit" im pädagogischen Konzept der KHS als die "tätigkeitsbedingte Daseinsweise des Einzelnen und als soziale Form gesellschaftlicher Praxis einer Bundesgenossenschaft verstanden" (S.120) wird, dann bleiben "Arbeit" und "Arbeitsfähigkeit" natürlich nicht auf "handwerkliche, manuelle oder produktive Aspekte reduziert", sondern umfassen ebenso "persönlichkeitsbildende Momente der Arbeitserziehung" (S.120).

Arbeit in den KHS unterliegt zwei Prinzipien: dem "Prinzip individueller Aufgabenlösung" und dem "Prinzip bundesgenössischer Kooperation" (S.121). Beide Prinzipien müssen so konkretisiert werden, daß sie "konkret erfahrbar und kindgemäß realisiert werden können" (S.121).

So wie "Arbeiten und Denken" (S.122) zusammengehören, so bilden auch "Aktion und Reflexion" (S.122) einen wechselwirksamen Zusammenhang.

Wenn die Schule vermitteln will, so bedarf es der "Arbeit als Vermittlungsprinzip" (S.124); zur Entwicklung eines Bewußtseins gehört das dialektische Reflektieren; Arbeit kann auch das "beglückende Erlebnis einer Leistung vermitteln" (M.Hasselhorn, vgl.Anm.332, S.124).

Torsten Fischer betont, daß die "Arbeitserziehung ein Element gesamtschulischer Sozialisation ist", wobei gruppenspezifische und individuelle Aspekte bedeutsam werden: "kooperativer Zusammenhalt", "Problem"-, "Rollen"-, "Methoden"- und "Wertebeußtsein" (S.125).

Zu einer "pädagogischen Werkstatt" (Kurt Hahn, vgl.Anm.333) wird die Schule aber erst, wenn "produktive und handwerkliche Arbeit mit der erlebnispädagogischen Aktion in engen Zusammenhang" gebracht wird, bzw. wenn die Schule selbst "als Ort produktiver Arbeit gleichzeitig dem Anliegen erlebnisorientierter Charaktererziehung dient" (S.125), was z.B. bei "Gruppenprojekten", der "Gestaltung einer Schulzeitung", der "Vorbereitung und Durchführung einer mehrtägigen Radtour" der Fall ist bzw. bei der "Realisation der 'nature expeditions'" (S.126).

Die "Pädagogische Werkstatt" wird gekennzeichnet und konkret

- durch gemeinschaftliches und interessenbedingtes und themenorientiertes Arbeiten,
- durch die dabei genutzten "funktionalen und sozialen Bindungen zwischen Individuum und Gruppe und
- durch das "dialogische Lehrer-Schüler-Verhältnis" (S.125-127).

Schließlich gehört zur Idee der "Pädagogischen Werkstatt" auch, "sich vom Separatismus einzelner praktischer Betätigungsfelder abzuwenden" (S.127). "Fließende Übergänge zwischen individueller und bundesgenössischer Arbeit" bestimmen heute das Konzept (S.127), das früher durch Werkstätten und Innungen gekennzeichnet war, durch die die Kinder von ihrer sonstigen Gruppe getrennt wurden.

Das "offene Erfahrungslernen" hat "Ernstcharakter" (S.127) und findet in einem "methodisch-abgestuften Arbeitsprozeß" (S.128) statt, der im wesentlichen aus drei Phasen besteht, die Torsten Fischer beschreibt: "Vorbereitungs-, Durchführungs- und Auswertungsphase" (S.128).

Der Bereich des Sports wird in seinen spielerischen und körperlich aktivierenden Ausprägungen dem "Ressort praktischer Betätigungen" (S.130) zugeordnet, wobei dem Mannschaftssport [Hockey nimmt dabei eine besondere, historisch gewachsene Stellung ein] (S.130 f.) zentrale Aufmerksamkeit geschenkt wird.

In seiner präzisierenden, von begrifflicher Klarheit gekennzeichneten und von reformpädagogischen Rückbezügen durchdrungenen Zusammenfassung dieses Teils seiner Forschungsergebnisse betont der Autor die enge Verbindung zwischen zwei Ideen, der Idee des "Schulstaates" und der Idee der "pädagogischen Werkstatt", und er sagt:

***"Somit gibt der übergreifende erziehungstheoretische Kompass der KHS, Erziehung zur Verantwortung durch Verantwortung, der schulischen Arbeit in Internats- und Kurzschule ihren bundesgenössischen Inhalt und Sinn"* (S.132).**

3.

Auch in dem folgenden Teil der Studie (Kap.3.3., S. 133 ff) werden zahlreiche Aspekte, die bereits in den vorausgehenden Kapiteln Gegenstand der wissenschaftlichen Betrachtungen waren, erneut aufgegriffen und vertieft. Torsten Fischer ist es wichtig, den "schulischen Aktivitätsbereich" nicht als "einseitig auf kognitive Aneignungsprozesse im Unterricht bezogen" oder gar darauf "zentriert" mißzuverstehen (S.133). Vielmehr geht es im Lernkonzept der KHS darum, "die Isoliertheit einzelner Unterrichtsdisziplinen aufzuheben, flexible Formen und Möglichkeiten inhaltlicher und didaktischer Schwerpunktbildung zu erproben, und methodische Aspekte der Lerntätigkeit aus den Grundsätzen einer bundesgenössischen Erziehung zur Verantwortung zu entwickeln" (S.133).

Dazu sind viele Aspekte des Lehrens und Lernens zu nennen und also auch beachtens- und mitteilenswert. So wird die Aufmerksamkeit z.B. gelenkt auf:

- a) verschiedene "Formen des sozialen Lernens als tätigkeitsbedingtes Lernen" (S.133 ff), wie sie im "Projektunterricht" (S.134), im Epochenunterricht (S.134), im "künstlerischen Wahlpflichtfach" (S.134), in "Themenwochen" (S.134), aber auch im "Betriebspraktikum", im Jahrgangsteam, schließlich auch in den "Kernfächern" zum Tragen kommen;
- b) das Verhältnis von 'Allgemeinbildung' und einer Art 'Sozialbildung', wie man sie sonst kaum als erzieherisch zielbestimmend findet (S.136) und wie man es mit den Begriffen "kognitiver Aneignungsprozeß" versus "soziales Erfahrungslernen" (S.136 ff) auf den Punkt bringen mag;
- c) das "learning by doing" (S.135), bei dem "Lernen durch Erfahrung" (S.135) konkrete Gestalt annimmt, weil "kognitive Wissenszuwächse mit sozialer Kompetenz- und Horizontenerweiterung" (S.136) zusammenfallen;
- d) die "Qualität des Lernens" (S.137), die das "selbständige" Lernen und die "Offenheit für (eine) pädagogische Prozeßgestaltung (und) für kind- und jugendgemäße Aktivitäten" (S.139) einschließt;
- e) inhaltliche Aspekte, wozu die Alltagsorientiertheit gehört, damit "Wissen und Können für die alltägliche Aufgabenbewältigung ... verfügbar" (S.140) werden;
- f) methodische Aspekte (S.141 ff);
- g) didaktische Aspekte (S.141-150), wobei die "Ziel-Inhalt-Methode(Mittel)-Relation" besonders betont wird und 6 Ergebnisse referiert werden (S.147).

Daß schließlich der Leistungsbewertung, daß "Kontroll- und Bewertungsformen" (S.148) und den damit zusammenhängenden pädagogischen Funktionen (z.B. "Orientierungsfunktion, Regulationsfunktion und Normativfunktion [S.149]) besondere Aufmerksamkeit zuteil werden, ist nicht nur sachlogisch, vielmehr gehören diese Bewertungsüberlegungen und -praktiken in allen KHS zum Erziehungskonzept dazu, denn die "Schule als Selbsterziehungsgemeinschaft durchdringt alle Bereiche der didaktischen Bewertungsformen" (S.150).

In der Zusammenfassung (S.150-151) gelingt es wieder, die wesentlichen Kernaussagen auf Begriffe zu bringen, die im "sozialen Lernen" ihren gleichermaßen erzieherisch wichtigen wie erziehungswissenschaftlich bedeutsamen Dreh- und Angelpunkt finden.

D.

Torsten Fischer unternimmt in seinem **4. Hauptteil** und damit abschließend den Versuch, die Frage nach der Übertragbarkeit der Hahnschen Prinzipien einerseits zu stellen und andererseits den pragmatischen Fortentwicklungen in den KHS nachzugehen, wobei er offen läßt, ob sich auch das traditionelle Schulsystem für einen solchen Übertragungsprozeß eignet, spricht er doch wiederholt von einer "Schule mit erhöhter Erziehungsfunktion oder von einer Schule als sozialer Körper" (vgl. das Thema der Studie und hier auch insbesondere die die Kapitelüberschrift; S.152).

Und in der Tat dürfte da das Hauptproblem zu suchen sein, wenn man nach dem Transfer fragt:

a)

Wo gibt es Schulen und Erziehungseinrichtungen, die sich als "Pädagogische Werkstätten" verstehen, und sich aufgrund dieses Selbstverständnisses deutlich von den 'bürokratischen schulfachorientierten Beibringanstalten' distanzieren und bewußt absetzen?

b)

Wo wird der Zusammenhang zwischen "Individualerziehung und Selbstentfaltung" (S.152) didaktisch und im Sinne einer "ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung" (S.152) nicht nur (vielleicht zwar schwach) sichtbar, vielmehr auch nachweislich objektivierbar?

c)

Wo wurde erkannt und aufgrund gewonnener Erkenntnisse auch realisiert, daß gesellschaftliche Veränderungen auch Veränderungen des gesamten Bildungs- und Ausbildungssystems notwendig machen, der Demokratie ein anderes System zuzuordnen ist als es für ständisch strukturierte oder diktatorisch orientierte Staatsformen adäquat erscheinen mag?

d)

Wo gibt es die Schulen, in deren Schulkonzept "Autonomieanspruch und private Bildungsinitiative" zusammenfließen, "um die Idee einer bundesgenössischen Schulform in Selbstverwaltung und Selbstverantwortung praxiswirksam umzusetzen" (S.155) ?

Ich sehe diese Breitenwirkung (nicht nur der KHS, auch der anderen gewachsenen und mit dem 'reformpädagogischen Wurzelwerk' ideengeschichtlich verbundenen Landerziehungsheime) nicht sieht man von eher kleinen, erneut privat organisierten Initiativen einmal ab.

War schon einmal - zumindestens in der Bundesrepublik Deutschland - die Chance des bildungspolitischen Neuanfangs - nämlich nach dem II. Weltkrieg - verpaßt worden - [so daß dann erst Ende der sechziger Jahre (und durch die miteinandergehenden Schüler- und Studentenunruhen markiert und unterstützt) ein Bewußtsein davon erwuchs, daß das dreigliedrige Schulsystem wohl kaum in der Lage sein dürfte, das geeignete Instrument für die zweite Demokratieentwicklung auf deutschem Boden zu sein, das zudem zur Konsolidierung einer sozialen Leistungsgesellschaft beitragen kann], so sind wir in diesen Monaten nach der Neuvereinigung der beiden deutschen Teilstaaten erneut dabei, der unkritischen Anpassung die besten Ergebnisse kreativer Entwicklung auf dem Sektor historisch gewachsener und den modernen Erfordernissen angepaßter Bildungs- und Erziehungskonzepte zu verlegen und machtpolitischen Gegebenheiten zu opfern.

Siebzig Jahre lang boten sich die KHS - national und international - als "Modelle" an, und nur partiell gelang es - hier und da - , die Statik des staatlichen Schulsystems in ihrer Brüchigkeit und in ihren Wirkungsschwächen ins Bewußtsein zu bringen, geschweige denn ins Wanken.

So erhält die Aussage Torsten Fischers ihre nachhaltige Berechtigung, nämlich daß nach wie vor "die gesellschaftliche Bundesgenossenschaft ... im futurologischen Sinne als evolutionäres Ergebnis des Wirkens eines breiten Netzes von KHS in unterschiedlichen Bildungsstufen und in unterschiedlichen Ländern" (S.155) gilt. Und so bleiben die sozialökonomischen Bedingungen der modernen Leistungsgesellschaft unbehelligt, bestehende Sozialstrukturen erhalten, werden Chancenungleichheit und Bildungsprivilegien kaum kritisiert (S.156).

Alles was das Schulkonzept prägt, nämlich

a)

"mit der Bundesgenossenschaftsschule eine Körperschafts- oder Lebensform junger Leute" zu finden, die "komplex, praxisverbunden und lebensnah die Charakterbildung des Schülers fördert und stärkt" (S.156),

b)

sachfremde (das muß ja wohl heißen: antipädagogische und -soziale) "administrative Bevormundung und Einengung" (S.156) abzulehnen, weil erst die Autonomie notwendigerweise und grundsätzlich die Gestaltung einer pädagogischen Institution ermöglicht,

c)

den "Tätigkeits- sowie Beziehungsstrukturen ihr besonderes Gepräge" (S.156) zu verleihen und damit auch der "Subjektposition jedes Einzelnen" (S.156) im Schulkollektiv seinen hohen Rang beizumessen,

d)

das Schulleben so zu gestalten, daß die "praktische Schülertätigkeit als Prinzip und Methode der Persönlichkeitsbildung" (S.158) deutlich wird, also der "Selbstentfaltung der Schüler" (S.157) primär Aufmerksamkeit geschenkt wird,

e)

die "erlebnisorientierte und tätigkeitsbedingte Charaktererziehung" als "Schlüssel bundesgenössischer Erziehung zur sozialen Verantwortung" zu verstehen, demnach eben "einen ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsansatz" zu betonen und in "praktischer Weise umzusetzen" (S.158),

wartet bis heute auf eine überregionale Verbreiterung und Verbreitung. Die nämlich würde erst dazu führen, die einzelnen und verschiedenartigen Institutionen des allgemeinbildenden Schulwesens in einem Lande als von dem Anspruch nach erhöhter Erziehungsfunktion getragen und von dem Bedürfnis nach einer entsprechenden pädagogischen Wirksamkeit geprägt bezeichnen zu können.

So gesehen bleiben die KHS - trotz der erreichten nationalen und internationalen Ausbreitung, die (für sich gesehen) sehr beachtlich ist - "pädagogische Provinz", ziehen sie sich "durch ihre gesellschaftliche Abgeschiedenheit das Problem der Isolation und der Existenz als pädagogische 'Einfriedung' objektiv heran" (S.160), muß das Spannungsfeld zwischen "objektiver Einengung" (S.160) und "kooperativer Öffnung" (S.160) - im Sinne von "sozialen Aspekten der Arbeit" (S.160) - zu denen die vorwiegend praktischen, selbständig zu erbringenden und darüber hinaus anschaulichen Tätigkeiten (vgl. dazu S.162 f.) und die "versuchende(n), experimentierende(n) und beobachtende(n) Betätigungen" (S.161) gehören, ausgehalten werden.

Unter dem Gesichtspunkt der "inneren Offenheit", der in den KHS stets bedeutsam ist (S.162), werden noch einmal kindorientierte (d.h. auf die SchülerInnen bezogene Gesichtspunkte) aufgezählt:

a)

das "Emotionale" spielt "in Verbindung mit dem Praktischen" eine besondere Rolle "im pädagogischen Prozeß" (S.162),

b)

die "Neugier der Kinder, ihre Spielfreude und Erlebnisfähigkeit" gelten als "wichtige Voraussetzung dafür, die Lust und die Freude am Lernen in der Schule zu erhalten" (S.162),

c)

das "Schulkonzept der KHS" mißt der "emotionalen Verinnerlichung von Sachverhalten des Lebens im Schulstaat", den "Momenten des erlebnispädagogischen Programms" und dem "sozialen Erfahrungslernen" primäre Bedeutung bei (S.162).

Auf das damit zusammenhängende Problem des Widerspruchs zwischen "Rationalem und Emotionalem unter dem Aspekt der Erkenntnistätigkeit" (S.162), zwischen der "vom Kind gewollten Selbsttätigkeit" und den vorgegebenen Zielen im schulischen und unterrichtlichen Bereich von Sachverhalten (S.162) weist der Autor hin, ohne 'pädagogische Rezepte' zum Abbau dieser "Transportfunktions"-Dissonanzen geben zu wollen.

Die "Lebensgemeinschafts- und Erziehungsschule(n) (S.163) Kurt Hahns tragen mit dazu bei, beim Einzelnen "das Lernen zu einem subjektiven Aneignungsprozeß" werden zu lassen (S.163) ohne die "soziale Qualität des Lernens" (S.164) in ihrer Bedeutung zu schmälern. Und das "Bemühen, die Bildung des Geistes und die Bildung des Charakters in ihrem inneren Zusammenhang komplexer zu sehen" (S.164), kennzeichnet generelle Kurskorrekturen, die in jüngerer Vergangenheit in den KHS vorgenommen wurden.

Die Zusammenfassung, die Torsten Fischer am Ende des 4. Hauptteils seiner Arbeit liefert und in der gleichzeitig auch noch einmal alle bisher vorgetragenen Argumente komprimiert, bündelt und systematisiert werden, stellt gleichsam den Extrakt der erbrachten Forschungsleistung dar. Dabei wird der Bogen weit gespannt: von der Zusammenfassung

pädagogischer Merkmale, "die die KHS als pädagogische Institutionen kennzeichnen und ihr Wesen als Schule der Gemeinschaft aufschließen" (S.165), über die Bedeutung und Tragweite allgemeiner "innovativer Ansätze pädagogischen Denkens und Handelns" (S.165) oder eines noch ausstehenden speziellen "pädagogisch-sinnvollen 'Übersetzungsversuch(s)' für eine generelle Tagesschule im Bereich der Regelschule oder für den Einbau einzelner Teilelemente in die schulische Gesamtplanung der tradierten 'Halbtagschule'" (S.165), bis hin zum Plädoyer einer weitergehenden und vertiefenden "wissenschaftlich-produktiven Auswertung des Schulkonzepts, bezüglich der theoretischen Grundlagen einer Schule mit erhöhter Erziehungsfunktion" (S.166) reichen die wichtigen Anmerkungen.

Am Ende sind es zwei Grundsatzentscheidungen die gefordert werden:

"Die Entscheidung für eine kind- und jugendgemäße Schule und damit für eine humane, natürliche und soziale Gemeinschaftserziehung in einer Schule im Profil eines sozialen Körpers Institution und gegen formale Struktur- und Verwaltungsdebatten über die Schulentwicklung, die Entscheidung für das Aufschließen der pädagogischen Eigen-gesetzlichkeiten der Schule im Profil eines sozialen Erfahrungsraumes und gegen die administrative Indoktrination von Lehrern und Schülern, führt in die Idee erzie-hungswirksamer Schulgestaltung" (S.174).

Insofern eröffnet Torsten Fischer mit seiner Arbeit Perspektiven für das weitergehende Nach- und Vordenken.

E.

Wer sich rasch einen Gesamtüberblick über das Thema verschaffen will, wird mit der Lektüre der **"Thesen zur Untersuchung"** (Anhang, S.273-290) beginnen, auch wenn in dieser notwendigen Verdichtung manches noch pädagogisch überdeckt erscheinen mag, was erst durch die Lektüre der Arbeit selbst seine Transparenz erhält.

In 23 reich differenzierten Thesen, werden historische und erziehungswissenschaftliche Zusammenhänge angesprochen, durch Hervorhebungen im Druck wird auf die zugrundeliegende Terminologie einerseits und auf inhaltliche Hauptaspekte und Gewichtungen andererseits aufmerksam gemacht. Darüber hinaus sind die Thesen in den **"Orientierungshilfen"** als annotiertes Stichwortverzeichnis angelegt, in welchem man entsprechend den Seitenzahlen zu den benutzten Begriffen die direkten Erläuterungen im Text nachlesen kann.

Beachtenswert - und damit textergänzend und vertiefend - sind die differenzierten Ausführungen zur letzten These (These 23, S.288-290), wo es um den Transfer von theoretischen Erkenntnissen aus dem Schulkonzept der Kurt-Hahn-Schulen geht, wenn an eine "zukünftige Gestaltung der Regelschule" (S.288) gedacht wird. Die bereits als solche bezeichneten Perspektiven für das weitergehende Nach- und Vordenken finden hier eine konkrete Basis zur wissenschaftlichen und praktischen Reflexion, wengleich bereits zu Beginn [Punkt a)] unmißverständlich verdeutlicht wird, daß dieses Nachdenken radikal sein muß, will es wirksam werden:

"Das Schulkonzept der Regelschule selbst muß für gesellschaftliche Veränderungen und Innovationen offen und elastisch gehalten werden, um so eine adäquate Transformation gesellschaftlicher Erziehungsbedürfnisse in den Raum der Schule zu ermöglichen"(S.288).

Dabei wird überdeutlich, was Hartmut von Hentig einst (1977) als "zweite Reform" [nach jener "ersten", die Ende der 60-er Jahre von Schüler- und Studentenunruhen begleitet wurde] bezeichnete ¹:

"Die Bildungsreform muß weitergehen - im doppelten Sinn des Wortes: "weitergehen" und "weiter gehen", sie darf nicht aufhören, und sie muß radikaler werden." (S.187)

Und:

"Die "Zweite Bildungsreform" zu proklamieren, heißt nicht, mit der ersten zu brechen, sondern deutlich zu machen, daß man zu einem neuen Beginn bereit ist, daß man Fehler nicht rechthaberisch leugnen und fortsetzen will, daß man sieht, was man im ersten Anlauf nicht wahrgenommen und nicht erreicht hat" (S.190).

Ob "erste", "zweite" oder gar "dritte" Reform - die Arbeit von Torsten Fischer hat einerseits deutlich werden lassen, daß ein Schulsystem, daß als Alternative zum staatlichen Bildungswesen begründet wurde und in relativer Autonomie fortentwickelt werden konnte, offenbar ganz gut in der Lage ist, so etwas wie eine "rollende Reform" zu verwirklichen. Einen solchen, stets selbstkritisch angelegten und permanenten Suchprozeß würde man auch dem staatlichen Bildungssystem wünschen, doch wann und wo wurden dort je die Chancen, die in der damit verbundenen pädagogischen und didaktischen Aufräumarbeit und "Ent"-schulung liegen erkannt?

Mit dieser Arbeit wurden alte Erkenntnisse neu zusammengefaßt und wurden vielfältige Quellen noch einmal daraufhin befragt, was sie für die heutige Interpretation herzugeben in der Lage sind. Wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Erfahrungen früherer Jahre wurden der Vergessenheit entrissen, in das Verständnis der Gegenwart transformiert und mit Fragen konfrontiert, die die gesellschaftspolitische und (schul)pädagogische Diskussion gegenwärtig zu beantworten sucht.

Die Kurt-Hahn-Schulen wurden in ihrer Vielfalt - national und international - analysiert; ihre Ähnlichkeiten gaben Anlaß, vergleichbare Strukturen zwischen allen Institutionen (Internate, Kurzschulen, United World Colleges) dieser ideengeschichtlichen Prägung in ihrer prinzipiellen Entwicklung zu untersuchen.

Mit dieser Studie - eine vergleichbare gibt es nicht - dürfte der weiteren Diskussion zur Theorie der Schule aus internationaler Sicht in hohem Maße gedient werden, zumal

zahlreiche Fragen - bedingt durch die gesamtgesellschaftlichen Veränderungen - neu gestellt und beantwortet werden müssen. Hierzu einen wesentlichen Beitrag geleistet zu haben - dafür ist Torsten Fischer zu danken.

Jörg Ziegenspeck
Frühjahr 1992

1

Hentig, H.v., Die zweite Reform. 22 Thesen zu einer möglichen Erneuerung der Bundespolitik der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands. Aus: Hentig, H.v., Aufwachsen in Vernunft. Kommentare zur Dialektik der Bildungsreform. Stuttgart (Klett-Cotta) 1981, S.187-190

"Kritik im öffentlichen Leben ist wie der Schmerz im menschlichen Körper. Der ist nicht angenehm, aber wo wäre die Gesundheit und die Empfindsamkeit des Körpers ohne die Warnsignale des Schmerzes?"

Kurt Hahn

Einleitung

Das aktuelle gesellschaftliche Geschehen in Deutschland reflektiert einen breiten und vielstimmigen Meinungspluralismus zu allen Fragen tiefgreifender und umfassender Veränderung. Trotz der deutlichen und in allen Bevölkerungsgruppen diskutierten Krisenerscheinungen in der Vergangenheit der DDR und in der jetzigen Übergangszeit (bis die innere Neuvereinigung beider deutscher Teilstaaten wirtschaftlich, politisch und kulturell profiliert ist) wird man erwarten können, daß sich die Tendenz zu einer modernen Leistungsgesellschaft nach marktwirtschaftlichem Muster zunehmend in ganz Deutschland durchsetzen und an Gestalt gewinnen wird. Hierbei ist bedeutungsvoll, Bewegungsrhythmen und Funktionsmechanismen gesellschaftlicher Entwicklung und Erneuerung (in der Tradierung von Gewachsenem und im Sinne des Weckens neuer Bedürfnisse) theoretisch zu durchdringen, und die Spezifik der Veränderungen (die sich aus einem Zusammenleben in der heutigen Zeit und besonders vor dem Hintergrund der deutschen Neuvereinigung ergeben haben) auch auf den Bereich des Bildungswesens anzuwenden .

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht besteht zunächst generell die Forderung, den zukünftigen Träger gesellschaftlicher Reproduktion - den Heranwachsenden - nicht mehr wie bisher einseitig als künftige Hauptproduktivkraft zu sehen, an den in irgendeinem vereinheitlichten 'Lehrgehäuse' abstrakte Allgemeinbildung schlechthin herangetragen wird. Der Mensch in all seinen Lebensphasen wird als politisch interessiertes und sozial handelndes Subjekt eines Gemeinwesens mehr und mehr zum Gegenstand einer humanistischen Gesellschaftskonzeption werden müssen. Einer Gesellschaftskonzeption, die individuelle und gemeinschaftliche Strategien zur Lebens- und Konfliktbewältigung andeutet und zuläßt.

Erweitert sich das Gesichtsfeld auf die staatliche Neuvereinigung Deutschlands und auf die deutlichen Signale europäischer Integration, muß Erziehung in allen Bildungsstufen zur Weltoffenheit und Toleranz gegenüber verschiedenartigen kulturellen Wertvorstellungen, religiösen Bindungen und Streitpunkten politischer Ideologien beitragen. In die Mitte der Bemühungen um eine humanistische Vision von der Entwicklung gesellschaftlichen Lebens rückt damit die Bereinigung tradierter Auffassungen von der Rolle des Einzelnen im Prozeß vergesellschafteter Arbeits- und Lebensweise. - Damit seien die vom 'realen Sozialismus' deformierten 'Marxistisch-Leninistischen' ebenso gemeint wie die komplex-verwalteter bürgerlicher Industriegesellschaften der Gegenwart.

Für die aktuelle Schuldiskussion in Ost und West leitet sich daraus notwendigerweise ab, mehr zu reflektieren, als eine Schule, die zur bloßen Wissensaneignung instruiert. Die Erschließung der Erziehungspotenzen der Schule und die Sensibilisierung eines breiten Publikums für eine humane und demokratische Schulgestaltung stehen auf der Tagesordnung schulpädagogischer Erörterungen. In diesem Zusammenhang ist beispielsweise zu verzeichnen, daß die jüngsten sozialdemokratischen Bemühungen in Hessen (um eine Öffnung der Schule in Richtung gesellschaftlich relevanter Erziehungsbedürfnisse) zu einem objektiv größeren pädagogischen Handlungsspielraum für Lehrer und Schüler beitragen

sollen. Hier ist zu hoffen, daß die eigentlichen Fragen zur Schulgestaltung weitestgehend außerhalb formaler Verwaltungs- und Strukturdebatten zur Schule gestellt werden.

Hier knüpft auch die Forderung aktueller konservativer Bildungspolitik an, "*Mut zur Erziehung*"¹ in der praktischen Gestaltung der schulischen Erziehungsprozesse zu zeigen. Das bedeutet in der Endkonsequenz, die Schule als Ort der reinen Wissensvermittlung abzulehnen und sie als Faktor der sozialen Stabilisierung gesamtgesellschaftlicher Sozialisation wissenschaftlich und praktisch aufzuwerten.

Für das Konzept der 'Allgemeinbildung' in der DDR und die mit ihm verbundenen 'Zehnklassenschulen' sind ähnliche Ansätze erkennbar, wenn auch der reale Prozeß der derzeitigen Schulentwicklung nicht ohne kritische Argumentationen hingenommen werden darf. Richtig scheint zu sein, daß das mehrgliedrige Schulsystem die negativen Erscheinungen der 'Einheitlichkeit' der 'Polytechnischen Regelschule' zu überwinden hilft. Einheitlichkeit auf die qualitativ gleiche Teilhabe an allgemeiner Bildung festzuschreiben, war ein fataler Irrweg. Die demagogische Gleichsetzung einer notwendigen Differenzierung der 'Zehnklassenschule' nach territorialen, personellen oder kulturellen Besonderheiten mit bürgerlichem Selektionismus, wurde durch die Schulpraxis 'ad absurdum' geführt. Will die Schule überhaupt als sozialer Organismus funktionieren und eine wirkliche Starthilfe ins Leben sein, muß sie charakterliche und soziale Qualitäten vermitteln und selbst Übungsfeld des kooperativen Zusammenwirkens ihrer Akteure sein. Jene schulspezifischen Profilierungen blieben (bis auf wenige Ausnahmen) durch die 'Gleichschaltung' der Allgemeinbildung entsprechend dem 'Einheitsprinzip' unrealisiert, wobei den vielen talentierten Lehrern und motivierten Schülern die geringsten Vorwürfe zu machen sind, da sie in den engen Spielräumen verordneten 'Gleichseins' gemeinsame und erziehungswirksame Wege suchten und teilweise fanden.

Für Realitätsbezug und Lebensverbundenheit schulischer Prozesse reicht jedoch der Einsatz und die Aktivität von Lehrern und Schülern nicht aus, auf ihnen allein kann das Konzept erziehungswirksamer Persönlichkeitsbildung nicht beruhen. Schulspezifische Profilierungen und inhaltliche Differenzierungen bedürfen vielmehr der theoretischen Durchdringung der erzieherischen Potenzen der Schule, ihrer Systematik und ihres dialektischen Systemzusammenhangs. Ob sich von diesem Erfordernis die jetzige Schulentwicklung in den neuen Bundesländern leiten läßt, ist jedoch mehr als zweifelhaft! Derzeit werden mehr formal und bildungsrechtlich Strukturen und Organisationsformen der Hauptschule bis hin zum Gymnasium in das pädagogisch anders geartete Schulumilieu der 'Polytechnischen Regelschule' hineingetragen, ohne einen pädagogisch-sinnvollen Modifikationsversuch des Konzeptes der 'Allgemeinbildung' je versucht zu haben und an den Lebenserfahrungen von Lehrern und Schülern in den wesentlichen Fragen der schulischen Lebensgestaltung vorbei. Dieses pädagogische Handeln und Denken (wenn man es überhaupt so bezeichnen kann) hat wenig mit den hoffnungsvollen Ansätzen eines 'Mutes zur Erziehung' zu tun, die den Problemen einer erziehungswirksamen Schulgestaltung legitimen Spielraum gewähren.

Im notwendigen Prozeß der Theoriebildung für eine Schule mit erhöhter Erziehungsfunktion und der Exploration ihrer Praxis kommen der Vergleichenden Pädagogik (und diese Arbeit entstand aus dem Bemühen heraus, durch den internationalen Vergleich von Schulkonzepten und Schulmodellen das Wesen einer Schule als sozialen Körper aufzuhellen) zumindestens drei Aufgaben zu:

1.

Zuerst muß das vergleichende Herangehen an Probleme der Schule den eigenständigen Charakter der Vergleichenden Pädagogik widerspiegeln und betonen. Das heißt, die speziellen Zielstellungen, Inhalte und methodischen Vorgehensweisen in den Grenzen und Möglichkeiten der Vergleichenden Pädagogik bezeichnen.

2.

Die Vergleichende Pädagogik hat ein wichtiger Impuls für die Vertiefung und Weiterentwicklung aller erziehungswissenschaftlichen Disziplinen zu sein. Ein Impuls, welcher aus international-vergleichender Sicht hervorgeht und eine komplexe Optik auf Fragen der Erziehung ermöglicht.

3.

Die Vergleichende Pädagogik, wie auch andere Vergleichende Wissenschaften, zur internationalen Kooperation und Kommunikation beizutragen hat.

Diesen Aufgaben entsprechend, müssen in der vergleichenden Schulforschung gerade die pädagogischen Ideen Beachtung finden, die ein komplexes Erziehungsfeld versprechen, in denen die strukturellen und organisatorischen Potenzen der Schule einen gewissen Stellenwert besitzen und der Aspekt der Internationalisierung pädagogischen Geschehens erkennbar ist.

Deshalb wurden zum **Gegenstand** der Untersuchung das Schulkonzept der *'Round Square Conference Schools'* (RSCS), das der *'Outward Bound Schools'* (OBS) und das der *'United World Colleges'* (UWC) ausgewählt, welche ihre Praxisfelder hauptsächlich in Deutschland, Großbritannien und in den USA besitzen.

Die 1920 vom deutschen Reformpädagogen **Kurt Hahn (1886-1974)** ins Leben gerufene Erziehungsbewegung, repräsentiert gegenwärtig 22 RSCS, mehr als 30 OBS, 7 UWC, zahlreiche nationale und internationale Komitees und Organisationen, wissenschaftliche Preise, Förderstipendien, Lehrerkooperativen, etc.. Dieses dichte Netzwerk zur Führung und Koordination internationalisierter und internationaler Erziehungsleistungen und die unterschiedlichen Konzepte der Internats- und Kurzschülerziehung bieten komparative Untersuchungsfelder, welche wissenschaftlich produktive Erkenntnisse für die Theorie und Praxis erziehungswirksamer Schulgestaltung versprechen.

Dieser Hypothese ist weiter nachzugehen.

Vorerst muß angemerkt werden, daß in zahlreichen pädagogischen Schriften, aufgrund der Initialwirkung Kurt Hahns bei der Entstehung und Entwicklung dieser Erziehungsbewegung, Terminierungen verwendet wurden wie: *"Erziehungsbewegung Kurt Hahns"* oder *"Erziehungsrepublik Kurt Hahns"* ². Zu den Schulen der RSC oder zu den UWC sind Bezeichnungen typisch wie: *"Internatsschulen von Kurt Hahn"* oder *"Oberstufen-Kollegs im Geiste Kurt Hahns"* ³. Zu den OBS läßt sich unter anderem finden: *"Kurzschulen Kurt Hahns"* ⁴.

Diese augenfälligen Übereinstimmungen in der Bezeichnung der RSCS, OBS und UWC tragen der Tatsache Rechnung, daß sich die Schulen auch nach siebzig Jahren Eigenentwicklung noch eng mit den Erziehungsideen verbunden fühlen, welche Kurt Hahn für Internats- und Kurzschule entwickelt hatte. Im Einklang mit diesen international üblichen Bezeichnungen, die konzeptionellen Unterschiede und Modifikationen in den einzelnen Schulauffassungen beachtend und darauf an den entsprechenden Stellen verweisend, werden

dort, wo es sich in der Untersuchung anbietet und die Darstellung vereinfacht und abkürzt, die Bezeichnungen 'Kurt-Hahn-Schulen' (**KHS**) und 'Kurt-Hahnsche-Schulbewegung' (**KHSB**) verwendet.

Der ständige Orientierungspunkt der Studie bestand darin, gemäß den Aufgaben Vergleichender Pädagogik, die typischen reformpädagogischen Eckpunkte, die bestimmenden Erziehungsziele, Inhalte, Methoden, Prinzipien und Techniken zu analysieren, welche das pädagogische Konzept der KHS hinsichtlich erziehungswirksamer Schulgestaltung wiedergibt. Der zweite Schritt war die kritische Wertung des Schulkonzeptes, um nachzuweisen, inwiefern ein Beitrag zur Theorie und Praxis einer Schule mit erhöhter Erziehungsfunktion vorlag. Diese Vorgehensweise erschien möglich zu sein, da die relative Beständigkeit der KHSB in ihrer siebzigjährigen Geschichte und ihre internationalen Erscheinungen kennzeichnende Züge pädagogischen Denkens und Handelns offenbaren. Zudem wird das Schulkonzept im ständigen Wechselspiel von Theorie und Praxis weiterentwickelt. Insofern bietet sich auch heute noch die KHSB als echtes Feld komparativer Forschung an.

Der theoretische Leitgedanke der Erziehung in den unterschiedlichen Formen der KHS, **Erziehung zur Verantwortung**, entsprang einerseits den politischen Intentionen Kurt Hahns und anderer Gründerpersönlichkeiten im Umfeld dieser Bildungseinrichtungen und bestimmt andererseits auch gegenwärtig noch nachhaltig pädagogische Ziele und Inhalte, Methoden und Organisationsformen gemeinschaftlicher Lebensweise und Arbeitsgestaltung im Rahmen von Internat und Kurzschule. In den KHS wurden Bemühungen sichtbar (innerhalb der Schule [Schulstaat] und außerhalb [in ländlich reizvoller Umgebung], durch spezielle methodisch didaktische Techniken [z.B. Projekte und Expeditionen] oder durch erlebnispädagogische Verfahren [Erlebnistherapie]), Handlungs- und Bewährungsräume schaffen zu wollen, die durch ihren natürlichen und sozialen Herausforderungscharakter ein Gefühl der Gemeinsamkeit bei Schülern und Lehrern in wichtigen Bereichen schulischer Interaktion bewirken.

Die Idee einer Erziehung zur Verantwortung wurde aus einer Schulauffassung entwickelt, in deren Mittelpunkt die Gemeinschaftserziehung junger Leute steht. Eine Gemeinschaftserziehung ist in den KHS nachvollziehbar, wo konkrete Zuständigkeiten und Abhängigkeiten seitens der Schüler soziale Verantwortung für eigenes Tun und für die unmittelbare Gruppe erlebbar und erfahrbar machen. Das gemeinsame Schulleben, die Bewältigung der dabei notwendigen und auch bewußt organisierten Aufgabenbereiche für den Schüler und Mitverantwortung für das schulische Geschehen bilden Ausgangspunkte für das kooperative Zusammenwirken aller Schulakteure. Als pädagogischer Schlüssel und lebendiger Träger dieser Gemeinschaftserziehung gilt im Selbstverständnis der KHS die schulische **Bundesgenossenschaft**, die nach Mustern gesellschaftlicher Kooperationsbeziehungen gestaltet wird. Die Qualität der Sozialbeziehungen und Tätigkeitsformen in den Bundesgenossenschaftsschulen Kurt Hahns wechselten mit der Entwicklung der KHSB. Doch die Mitte dieser Gemeinschaftserziehung, die Entwicklung der Fähigkeit zum bundesgenössischen Handeln - **committee sense**, und die Ausprägung eines Gemeinsinns bei den Heranreifenden oder ihre bewußte Hinwendung zu einer verpflichtenden Gemeinschaftsidee - **community spirit**, war immer auf sozial verantwortliches Handeln und staatsbürgerliche Leistungsbeziehung ausgerichtet.

KHS erheben den Anspruch, erhöhte Aktivität bei Lehrern und Schülern in allen schulischen Aktivitätsbereichen hervorzurufen. Es wird nicht behauptet, ein völlig neuartiges erziehungstheoretisches System und Feld praktischer Arbeit hervorgebracht zu haben. Vielmehr reflektieren die privaten Bildungsinitiativen der KHS von Beginn an eine deutliche Absage an die staatlich überfrachteten und administrativ reglementierten Erziehungsauffassungen des tradierten Bildungswesens. Nach pragmatischen Zielstellungen und utilitaristischen Gesichtspunkten wurden Positionen und Ideen der 'Antiken Pädagogik', der 'Klassischen Pädagogik' und der 'Pädagogik der Aufklärung' mit reformpädagogischen Motiven zusammengeführt und für ein spezielles Schulkonzept herangezogen. Die Systematik und Dialektik ihrer Auswahl und Verwendung wurden immer von der übergreifenden Idee einer Charakterbildung zur sozialen Verantwortung bestimmt, wenn auch deren Aufhellung die Untersuchung vor eine Reihe von Problemen stellte, welche zum Teil offen blieben. Dabei sprach für die konservative Grundtendenz der pädagogischen Grundsätze der KHS, daß die *"Weisheit der Jahrtausende"* ⁵ zur Anwendung gebracht werden sollte. Zum anderen wurde die Schulpraxis selbst als korrekatives und temporäres Element schulischer Innovation bewertet, welche sich aufgrund ihrer situativen Momente üblicherweise schwer klassifizieren läßt.

Die Untersuchung wird zeigen, ob die folgenden Ausführungen zur Theorie und Praxis der KHS in verschiedenen Publikationen zutreffend und für das Schulkonzept wesentlich sind oder das dortige pädagogische Denken und Handeln objektivieren helfen:

1.

Pädagogisches Konzept, welches so modern ist, weil es von der konkreten praktischen Tätigkeit des Schülers ausgeht,

2.

durch originelle und spezifische Struktur und Organisation der Schule erziehungswirksame Tätigkeits- und Beziehungsstrukturen schafft,

3.

in der kombinatorischen Einheit aus Unterricht und Freizeit Möglichkeiten einer wirksamen Charaktererziehung realisiert,

4.

zum Klassenunterrichtssystem alternative Unterrichtsformen praktiziert werden, die emotionales Erleben und rationales Verstehen einheitlicher sehen und

5.

gesellschaftliche Vorgänge durch Erlebnispädagogik, unter Einbeziehung solcher Elemente wie Abenteuer, Not, Bewährung, Wagnis oder Risiko, jugendgemäß reproduziert werden können. ⁶

Gegenwärtig betrachten sich die KHS als Alternative zur tradierten Staatsschule. Ihre weitestgehend autonomen Schulprovinzen gelten als Modell und Ersatz für den Massenbetrieb der Regelschule. Vor allem die Internate der RSCS und die UWC wollen durch die Ganzheitlichkeit internatsgebundenen Lebens und Lernens eine möglichst vielseitige und persönlichkeitsprägende Lebensvorbereitung leisten. Versuche, das Konzept der Hahnschen Internatserziehung auf die Staatsschule zu übertragen, hat es wiederholt gegeben. Konzeptionell war der Gedanke einer *"Stadtrandschule"* ⁷ anzutreffen, die ähnlich dem Ganztagsmodell der Internate gestaltet, die Lebensvorbereitung der Jugendlichen komplex sichern

helfen sollte. Jedoch liegt bis heute dieser Gedanke ausschließlich in einer Schulidee vor und weniger in einer pädagogischen Wirklichkeit.

Vielfältige Ideen der KHSB wurden proportional zu ihrer Ausbreitung außerordentlich populär. Dafür steht beispielsweise das *"Duke of Edinburgh Award Scheme"* ⁸, welches bereits 1956 gegründet wurde. Eine private Erziehungsinitiative, die jährlich mehr als 100000 Jugendliche dazu anhält, ihre Freizeit in einem natursportlichen und sozialtherapeutischen Wettbewerb zu verbringen. Die konzeptionellen Grundlagen für diesen Abzeichenwettbewerb wurden den erlebnispädagogischen Herangehensweisen der KHS entlehnt.

Die Relevanz der KHS im internationalen Bereich läßt sich beispielsweise auch daran ermesen, daß die *"Studienstiftung des Deutschen Volkes unter Schirmherrschaft der UNESCO-Kommission"* ⁹ alljährlich Stipendien für junge Leute bereithält, die ein Studium an einem United World College ermöglichen. Oder die RSC verleiht jährlich den *"Kurt-Hahn-Preis"* ¹⁰ für besondere soziale Leistungen eines Jugendlichen im Bereich der Lebensrettung. Oder die *"Arbeitsstelle der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime"* ¹¹ hat eine Aufgabe darin, Lehrern und Eltern in Form von 'workshops', Seminaren oder Publikationen Einblicke in die Elemente und Aspekte der Erziehung in den KHS zu geben. Derartige Aktivitäten in der KHSB und ihrem Umfeld resultierten mit Sicherheit aus der Etablierung der Schulen zu einer internationalen Erscheinung der internationalen Reformpädagogik und aus der Tatsache, daß das Leben, Arbeiten und Lernen im sozialen Zusammenhang von Internats- und Kurzschule zu beachtenswerten Erziehungseffekten führten. Damit sei abschließend die besondere Thematisierung der KHS für die interessierenden Problemlagen erziehungswirksamer Schulgestaltung unterstrichen.

Die Untersuchung geht davon aus, daß die Optimierung von Erziehungsprozessen in der Schulgemeinschaft - unter Beachtung der Einheit und Wechselwirksamkeit von Schule und gesellschaftlichen Einflußfaktoren ganz allgemein - in der schrittweisen Erhöhung der Erziehungsfunktion der Schule zu sehen ist. Die realen sozialen Potenzen und Momente der Schulgestaltung, ihr wechselseitiges Aufeinanderwirken und gegenseitiges Bezogensein interessierte - eben jene institutionellen Beziehungen in der lernenden Gemeinschaft aus Schülern und Lehrern, die die **Schule als sozialen Körper** planbar und systematisch aufbaubar erscheinen lassen.

Dabei gab die umfangreiche Arbeit von Günther Garsky (*"Die Erhöhung der Erziehungsfunktion der Schule im internationalen Vergleich"*) ¹² hinsichtlich der Gegenstandsbestimmung und bezüglich der Forschungsunterlage den Anstoß dazu, sich aus international vergleichender Sicht solchen pädagogischen Ansätzen zuzuwenden, welche zur Problemstellung der Erhöhung der Erziehungsfunktion der Schule wissenschaftlich wertvolle Aspekte beinhalten. Um eine möglichst komplexe Optik auf das schulpädagogische Konzept der KHS zu erreichen, wurde nach folgender Hauptfragestellung in der Untersuchung vorgegangen:

Welche politisch-pädagogischen Funktionen besitzen die Kurt-Hahn-Schulen im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsstrategie zeitgenössischer Leistungsgesellschaften und welche Bedeutung hat ihr pädagogisches Konzept für die weitere Ausformung einer erziehungswirksamen Schultheorie und Schulpraxis ?

Das Untersuchungsfeld zur Erziehungswirksamkeit der Schule hat sich national und international zu einem bedeutungsvollen pädagogischen Forschungsraum herauskristallisiert und bestätigt das besondere Interesse an der Erhöhung der Erziehungsfunktion der Schule¹³. Es ist zu erkennen daß die Schule selbst und die in ihr wohnenden erzieherischen Potenzen zunehmend zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschungen gemacht werden. Auch verdeutlicht eine umfassende Umschau zu Problemen der Schulforschung, daß der Schulbegriff in sehr unterschiedlichen und zum Teil widersprüchlichen Sachzusammenhängen verwendet und definiert wird.

Diese Untersuchung baut im wesentlichen auf den schultheoretischen Vorüberlegungen auf, welche G.Garsky, vor allem ausgehend von den Ideen R.Alts und H.Deiters¹⁴, für die vergleichende Schulforschung entwickelt hat. Demnach ist die Schule als mehrdimensionaler und sozialer Organismus weder identisch mit einem verwaltungstechnisch instruierten Gebäudetrakt, noch gleichzusetzen mit dem Unterrichtsprozeß. Die in sie hineingedachte Erziehungsfunktion kann partiell nur erreicht werden, wenn ihre institutionellen, instrumentellen, organisatorischen und ordnungstypischen Besonderheiten und Eigengesetzlichkeiten auch jenseits unterrichtlicher Aneignungsformen von Eltern, Schülern und Lehrern gemeinsam erschlossen werden. Darin ist mit Sicherheit ein wichtiger Katalysator zu sehen, Denken und Handeln der Schulsubjekte, ihr Umgang miteinander und die dadurch gekennzeichnete Schumatmosphäre, aber auch Formen sozialer Interaktion von der Enge und Unwirklichkeit des Klassenzimmers zu befreien.

Das soll nicht ein formales Mehr an Erziehung in der Schule bedeuten. Auch im richtigen Verständnis der Dialektik von Bildung und Erziehung nicht ein einseitiges Verschieben der Gewichte in Richtung Erziehung. Problematisch scheint es zu sein, wie die Erziehungsleistungen der Schule erhöht werden können, indem eine neue Stufe der spannungsvollen Dialektik und Dynamik zwischen Bildung und Erziehung vorgedacht und praktiziert werden kann. Das Grundthema dieser neuen Stufe besteht zunehmend darin, daß bei aller Betonung der kognitiven Funktion der Schule (Weitergabe des im gesellschaftlichen Leben und Arbeiten akkumulierten Wissens und Könnens) ihre erzieherischen Potentiale und damit ihre Erziehungsfunktion zum Tragen kommen, um Aktivität und Motivation bei Schülern und Lehrern zu erhöhen. Prinzipiell muß davon ausgegangen werden, daß Schule, egal in welcher Bildungsstufe, nur dann im Sinne einer erziehungswirksamen Persönlichkeitsentfaltung funktioniert, wenn sie dem Schüler neben kognitiver Bildung und sozialer Befähigung den legitimen Spielraum gewährt, in dem sein emotionales Potential und seine subjektiven Wünsche nicht nur erlaubt sondern eingefordert werden. Das Kind und der Jugendliche sind Ausgangspunkte erziehungswirksamer Schulgestaltung. Damit wird ihr individuelles Verstehen und subjektives Erleben bei der Gestaltung einer Schule mit erhöhter Erziehungsfunktion permanent im Zentrum pädagogischer Betrachtungen stehen müssen.

Umfassend gesehen ist die Schule als sozialer Körper ein historisch gewachsener, in sich heterogener und polyfunktionaler Organismus des gesellschaftlichen Lebens, welcher soziale Verhältnisse generell stabilisiert und zu erneuern hilft. Aus diesem Grundverständnis heraus ist die Schule ein Projektor gesellschaftlicher Umstände auf ein kind- und jugendgemäßes Niveau mit dem Ziel, auf ein gemeinschaftliches und individuell erfülltes Leben vorzubereiten.

Entsprechend den Möglichkeiten, die der Forschungsgegenstand in der Gestalt der KHS bietet und aus arbeitsökonomischen Gründen heraus, mußte die Durchdringung des Pro-

blems der Erhöhung der Erziehungsfunktion der Schule auf vier Problemfelder eingegrenzt werden.

Die dem Schüler zuzugedachte **Subjektposition** ermöglicht es, ihn als Träger und Ausführenden unterschiedlichster Tätigkeiten - beim Erkennen, Erleben und Gestalten seiner eigenen kleinen Welt (und Innenwelt) - aktiv werden zu lassen. Es galt, erziehungswirksame Potenzen der Schule aufzuspüren, die die Subjektposition des Schülers erhöhen und die elastisch genug sind, individuelle Interessen, Neigungen und Anlagen miteinzubeziehen.

Als nächstes ist festzustellen, daß reale pädagogische Prozesse nicht selten den Widerspruch zwischen den materiellen und personellen Möglichkeiten der Schule und dem erwünschten Maß an Tätigkeits- und Beziehungsqualitäten innerhalb schulischer Lebensgestaltung und Arbeitsweise abbilden. In der Auflösung dieses Widerspruches ist jedoch nur ein erster Schritt zu sehen, eine persönlichkeitsbildende **Schulorganisation** zu verwirklichen. Es galt nachzuweisen, inwiefern konkrete Tätigkeitskonzepte für Schüler und Lehrer und die daraus resultierenden sozialen Beziehungen die Schule so strukturieren, daß eine aktive Teilhabe aller Schulsjekte am sozialen Organismus der Schule gewährleistet ist.

Drittens erschien von grundlegender Bedeutung zu sein, ob die **Beziehungen der Schule zu ihrer sozialen und natürlichen Nachbarschaft** den Realitätsbezug und die Lebensverbundenheit pädagogischer Prozesse vertiefen. Die unmittelbare Begegnung des Schülers mit seiner natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt schafft Erfahrungswerte und Erlebnisse, die für ihn subjektiv bedeutsam und problematisch sein können. Deshalb mußte es auch darum gehen, Verfahren und Prinzipien zu ergründen, die das Ausprägen individueller Schülerstandpunkte ermöglichen, da sich in ihnen soziales Verantwortungsbewußtsein und Leistungsbereitschaft entwickeln.

Ein viertes Problemfeld bietet die Durchdringung der **Schulkultur**, in der sich Niveau und Profil gesamtpädagogischer Aktivität manifestiert. In ihr zeigen sich Inhalt und Qualität von Tätigkeits- und Beziehungsstrukturen, Sitten, Riten und Gebräuche an der Schule, der Stil und Ton des Umgangs miteinander und die dadurch bestimmte Schumatmosphäre. Die breite Fassung des Kulturbegriffes erlaubte zudem, auch die pädagogischen Voraussetzungen der praktischen Arbeit in der Schule zu analysieren. Zum einen den wissenschaftstheoretischen Vorlauf und zum anderen die Gewohnheiten pädagogischen Denkens aufzuhellen, welche über einen historischen Zeitraum zu verfestigten Handlungs- und Aktivitätsmustern geführt haben¹⁵.

Abschließend zu dieser Einführung in die allgemeine schultheoretische Problemlage sei angemerkt daß wissenschaftliche Betrachtungen zur Erziehungsfunktion der Schule ein Teil der jüngsten Reformbemühungen in der pädagogischen Grundlagenforschung der DDR waren. Obwohl sich auf einige Aspekte des Erziehungspotentials der **Schule als pädagogischer Institution** beziehend und zum Teil auf die hier skizzierten Problemfelder gerichtet, tragen die dargestellten Ergebnisse von Theoretikern und Praktikern jedoch nicht den Charakter ein umfassenden Theorie erziehungswirksamer Schulgestaltung¹⁶. - Damit sind weitere Erörterungen zu schulpädagogischen Fragestellungen und die Vergegenwärtigung der Erziehungspotenzen der Schule herausgefordert.

1. Die Entstehung der Kurt-Hahnschen-Schulbewegung zu einer Erscheinung der internationalen Reformpädagogik und ihre gesellschaftliche Funktion

Die Frühzeit der Schulbewegung Kurt Hahns fiel in eine bewegte Etappe deutscher Geschichte. Bis 1910 rückte Deutschland zu den leistungsfähigsten Industrienationen der Welt auf. Der Machtkampf des deutschen Militärstaates um Einflußzonen führte in den ersten Weltkrieg. Die militärische Niederlage, die damit direkt verbundene Verarmung breiter Bevölkerungsschichten, Signale des politischen Umbaus in der sich aufbauenden Sowjetunion und die in der Novemberrevolution eskalierten gesellschaftlichen Widersprüche, bedingten eine tiefe Krisensituation, die nahezu alle Bereiche des Nachkriegsdeutschlands erfaßte. Die bürgerliche Werteordnung jener Zeit brach zusammen, die deutsche Monarchie mußte die staatliche Macht an die Führer der Sozialdemokratie abtreten - der Weg zu politischen Reformen war frei und ein Erfordernis ihrer Zeit.

Obwohl sich im Verlaufe der Weimarer Republik die politischen Kräfteverhältnisse wieder zu ungunsten der deutschen Bevölkerung verschoben, konnten sich zeitweise bestimmte Reformvorstellungen durchsetzen, die auch im Bildungswesen wirksam wurden¹⁸. Das Ringen um eine demokratische Erneuerung des deutschen Schulwesens fand dabei im wesentlichen im Spannungsfeld sozialdemokratischer und sozialistischer Lehrervereine¹⁹, liberaler und konservativer Schulpolitiker²⁰ statt. In den 'Gelenkstellen' sozialdemokratischer und konservativer Schulpolitik, welche durch die Machtübergabe Max v. Badens an die sozialdemokratische Regierung entstanden, und in den Positionen sozialistischer Schulpolitiker wurden die Pluralität und Polarität damaliger Erziehungsauffassungen deutlich.

Sah einerseits der sozialistische Kern der Lehrervereine²¹ Forderungen wie Trennung von Schule und Kirche, Beseitigung klassenmäßiger Trennung unterschiedlicher Bildungswege durch Einführung der Einheitsschule und die Befreiung des tradierten Bildungswesens von militärischen und monarchistischen Einflüssen²² als Leitmotive seiner schulpolitischen Aktivitäten an, so wurde andererseits bereits 1920 im 'Weimarer Schulkompromiß'²³ und in der 'Reichsschulkonferenz'²⁴ deutlich, daß sich der sozialdemokratische Gedanke eines differenzierten Arbeitsschulsystems durchsetzen würde.

Die Erhöhung der Erziehungsfunktion des deutschen Volksbildungswesens in der Gestalt der Arbeitsschule, durch die zweckmäßige Vorbereitung des künftigen Lohnarbeiters auf seine Produzentenrolle und mit dem Ziel der Stabilisierung des sozialen Klassenfriedens, durch eine dementsprechende staatsbürgerliche Erziehung, war die eine Seite der staatlichen Bildungsstrategie in der Weimarer Republik. Das politische und moralische Versagen von Führungspersönlichkeiten des 'Wilhelminischen Reiches', welche sich zum Teil in exponierter Stellung befunden hatten, hatte gezeigt, daß die bis dahin gesellschaftsbedingten Verflechtungen von Kapital, Macht und Geburtsadel nicht allein und automatisch einen modernen Industriestaat funktionieren lassen. In der Reform und im Ausbau höherer Bildungsanstalten sahen vor allem konservative Bildungspolitiker eine wichtige Aufgabe.

Daß der Aufbau der Wirtschaft, die neuerliche Militarisierung des Landes und die politische Dominanz in Europa ein relativ langer Weg sein würde, davon mußten die Trümmer nach 1918 Zeugnis genug sein. Aber der Widerspruch zwischen den personellen Möglichkeiten und revanchistischen Zielstellungen sollte in angestrenzter Erziehungsarbeit überwunden werden; durch Steigerung der Erziehungsleistungen für Kreise der zersplitterten Aristokratie

und durch eine Erziehung deutscher Führungspersönlichkeiten zu größerer Handlungskompetenz und Verantwortungsbereitschaft. Die Erziehung einer leistungsbereiten deutschen Führungselite sollte der Katalysator sein, um wieder aktiver und offensiver in das internationale Geschehen eingreifen zu können²⁵. Aristokratie und die Kinder anderer Führungsschichten in Deutschland sollten schon in der Schule befähigt werden, sich kommunikativ zu begegnen und kooperativ miteinander umzugehen. Aus dieser Absicht heraus war die engherzige und trockene Atmosphäre in den damaligen Klassenzimmern deutscher Gymnasien Gegenstand heftiger Kritik. Die stärkere Verbindung der reinen Wissensvermittlung mit Formen der Ausprägung charakterlicher Qualitäten und Eigenschaften war die produktive Wendung der kritischen Bestandsaufnahme zu den realen Erziehungsleistungen des höheren Bildungswesens²⁶.

Im Zusammenhang gesehen, bestanden in allen Bildungsstufen des deutschen Schulwesens der Weimarer Republik Notwendigkeit und Möglichkeit einer umfassenden Schulreform.

Als ein echtes Erprobungs- und Entwicklungsfeld, hinsichtlich der Erhöhung der Bildungs- und Erziehungsleistungen der Schule, etablierte sich in dieser Zeit die Fülle reformpädagogischer Ideen und Auffassungen, die dazu unter der sozialreformistischen Staatspolitik eher zugänglich waren als unter dem bildungspolitischen System der preußischen Militärherrschaft. Zudem waren reformpädagogische Ansichten und Motive in Deutschland selbst entwickelt worden und schon zur Jahrhundertwende in beachtenswerter Ausbreitung befindlich. Die traditionelle und internationale Reformpädagogik, getragen und angereichert von zahlreichen Aspekten und Reformmotiven der 'Antiken Pädagogik', der 'Klassischen Pädagogik', der 'Pädagogik der Aufklärung' und der Philosophie des Pragmatismus, war von ihrem äußeren Erscheinungsbild her eine Strömung, die in kritischer Distanz die Schwächen des tradierten Schulwesens anprangerte und auf humanistischer Grundlage nach alternativen Lösungen suchte.

An sich hat die internationale Reformpädagogik diesen Wesenszug bis heute behalten. Neuere Versuche der Einordnung und Darstellung reformpädagogischen Denkens und Handelns stellen die Eigenständigkeit der Reformpädagogik als Strömung oder pädagogische Epoche in Frage²⁷. Dabei wird nachgewiesen, daß Reformmotive als Triebkräfte zur Innovation pädagogischen Denkens und pädagogischer Praxis auch in früheren Etappen der Erziehungswissenschaften wirkten. So zeigt unter anderem Jürgen Oelkers (in seinem Buch: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte., Weinheim-München, 1989), daß die Erziehungsgeschichte von Reformansätzen durchdrungen und etwas notwendig Dynamisches ist. Seiner Grundthese, daß jene als typisch reformpädagogisch bezeichneten Auffassungen aus Ideen und Ansichten früherer Etappen der Erziehungsgeschichte herauspräpariert werden können, diese in ihrer Spezifik nur eine zeitgeschichtliche Modifikation klassischer und anderer Bildungsideale darstellen, dieser Grundthese kann grundsätzlich zugestimmt werden. Sie verdeutlicht, daß ganz allgemein und bezogen auf die Erziehungswissenschaft die Suche nach neuen und zeitgemäßen Lösungen, Kritik und daraus erzeugter Handlungsbedarf, aus der historisch-konkreten Situation gewonnene Einsichten und Notwendigkeiten als lebendige Triebkräfte gesellschaftlicher Innovation ganz allgemein und pädagogischer Evolution im besonderen wirken, die durch Menschen getragen und ausgelöst werden, die sich zu neuen Horizonten in der Vergangenheit aufmachten.

Auch wurde der Nachweis geführt, daß beispielsweise Pestalozzi oder Diesterweg, Fröbel oder Herbart Reformvorstellungen für die innere Neugestaltung der Schule aus pädagogisch Bewährtem und zeitgemäß Notwendigem gewannen. Hierin zeigt sich die Kontinuität der Erziehungsideen, zeigt sich der Prozeßcharakter der Erziehungswissenschaft als lebendige Triebkraft zur Veränderung gesellschaftlicher Sozialisationsmuster und als Stabilisierungsfaktor bei der Sicherung des kulturellen Entwicklungsstandes. Auch dieser These Oelkers kann man sich nicht entziehen, denkt man dabei an Hermann Nohl, der die Erziehungsgeschichte als die Entwicklung und Entfaltung der Erziehungsidee verstanden hatte. Und doch muß gesehen werden, daß der kulturkritische Ansatz, welcher so nachhaltig auf die heute als typisch bezeichneten reformpädagogischen Gedanken zurückwirkte, einer von seinen sozialökonomischen Bedingungen her gesehenen besonderen Zeit entsprang und einer spezifischen Modifikation von Erziehungsideen und der Sensibilisierung eines breiten Publikums den Weg bahnte.

In der internationalen Reformpädagogik flossen zahlreiche pädagogische Teilströme Europas, der Sowjetunion und Nordamerikas zusammen. In ihr konstituierten sich vielfältige disjunkte und komplementäre Unterteilungen und Verschmelzungen, die ihre Brennpunkte vor allem in den gleichlautenden Bildungsidealen bezüglich der Schule und hinsichtlich des sozialen Charakters gesellschaftlichen Lebens haben, die die idealistischen Grundpositionen der Kulturkritik zuließ und hervorbrachte. Als Hauptströmungen ließen sich Individualpädagogik, Sozialpädagogik, Persönlichkeitspädagogik, Arbeitsschulpädagogik, sowie Jugend- und Kunsterziehungsheimbewegung klassifizieren. Ziel und Anspruch dieser Pädagogik 'vom Kinde aus' war in Deutschland eine gewisse innere Schulreform, welche subalterne Inhalte, Methoden und Organisationsformen der 'Preußisch-Herbartschen-Schule' überwinden sollte, ohne generell die gesellschaftliche Funktion des staatlichen Schulwesens in Frage zu stellen. Als primär wurde die Art und Weise der Gestaltung pädagogischen Geschehens angesehen. Versuche, die bildungspolitische Funktion der Schule auf reformpädagogischer Grundlage zu bestimmen, blieben zumeist in den politischen und gesellschaftskritischen Positionen befangen, welche die Vertreter der Kulturkritik bereits zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts entwickelt hatten²⁸.

Die umfassende Analyse reformpädagogischer Konzepte würde verdeutlichen, daß im Deutschland der Nachkriegszeit durchaus realistische Lösungsvorschläge für die Gestaltung pädagogischer Prozeßformen existierten. Verschiedentliche Schulmodelle und deren Praxis stellten sich als demokratisch-orientierte oder liberal-ausgerichtete Varianten der Schule dar und übten ohne Zweifel einen bedeutungsvollen Impuls - als korrekatives und temporäres Element - auf das gesamte deutsche Bildungswesen aus. Als gutes Beispiel für diese Erscheinungen reformpädagogischer Ansätze, welche nicht nur in einer Idee vorlagen, sondern welche auch in eine spezielle und anerkannte Erziehungspraxis führten, waren die Schulen von Hermann Lietz und deren Verzweigungen durch Paul Geheeb oder Gustav Wyneken.

Dieser gesellschaftliche Hintergrund auf der einen Seite und diese reformorientierten Bildungsinitiativen auf der anderen Seite mußten die theoretischen Überlegungen beeinflussen, die Max v. Baden und Kurt Hahn anstellten, um ein Schulkonzept für das Land-erziehungsheim Schloß Salem aufzuarbeiten. - Dem ist nachzugehen.

Zwei Bemerkungen wird man vorausschicken müssen:

Die Entstehung und die frühe Entwicklungsphase der 'Schulbewegung Kurt Hahns' war auf das engste mit dem persönlichen Schaffen und Schicksal der Gründer verknüpft. Kurt Hahns Beitrag bei der Verbreitung von Ideen der Charaktererziehung unter den Bedingungen eines Landerziehungsheims, ließ ihn zu einer der bedeutendsten Gründerpersönlichkeiten der Reformpädagogik werden²⁹. Zum zweiten ist für ein allgemeines Verständnis der Erziehungsfunktion der 'Kurt-Hahn-Schulen' von Bedeutung, welche politische Motivation hinter dem konkreten Schulkonzept der Internate stand, woher sie kam, und wer sie vertrat.

Als Sohn einer wohlhabenden jüdischen Familie wurde Kurt Hahn am 06.06.1886 in Berlin geboren und verstarb am 14.12.1974 in Salem. Seine Englandstudien in Oxford (1904-1906 und 1910-1914) ebneten ihm 1914 den Weg zum Englandexperten der 'Zentralstelle für Außendienst des Auswärtigen Amtes'³⁰. Er begann demnach sein reformpädagogisches Schaffen nicht als ausgebildeter Lehrer mit einem 'Staatsexamen in der Tasche', sondern aus Einsichten heraus, die ihm seine politische Tätigkeit im preußischen Staatsdienst vermittelt hatte.

Während des ersten Weltkrieges trat er als Mitglied unterschiedlicher politischer Gesellschaften³¹ zunächst offen für die deutschen Kriegsinteressen in Erscheinung³² und versuchte, seine politischen Vorstellungen mit seinen ethischen, religiösen und humanistischen Grundsätzen zu verbinden.

"Er hielt die deutsche Sache für eine Gute, genauer für eine, die gut sein, die gut gemacht werden konnte. Ritterliche Kriegsführung ... " ³³

Als andere seiner Zeitgenossen noch uneingeschränkt an den Sieg Deutschlands im ersten Weltkrieg glaubten, erkannte er erste Symptome der drohenden Niederlage und änderte seine politische Tätigkeit dahingehend, daß er verstärkt an den Bemühungen einer innen- und außenpolitischen Stabilisierungspolitik des Kreises um Max v.Baden teilnahm und von der militanten Demagogie eines deutschen Endsieges schrittweise abrückte. Hauptgedanke dieser Stabilisierungspolitik waren einerseits eine Rechtfertigungsstrategie für das Zustandekommen der Kriegshandlungen, die darauf zielte, den Kräften der 'Entente' die auslösenden Momente anzuhafte und andererseits Möglichkeiten auszuloten, den innenpolitischen Druck zu ventilieren³⁴.

Die politischen Lageeinschätzungen Kurt Hahns zu dieser Zeit trugen dazu bei, daß er sich innerhalb von drei Jahren zum Privatsekretär und zum politischen Berater des letzten Reichskanzlers in der Monarchie, des Prinzen Max v.Baden, entwickelte³⁵. Kritisch setzte sich Hahn vor allem mit Verfallserscheinungen des preußischen Staatswesens auseinander. Den Mittelpunkt seiner Kritik bildete die Unfähigkeit von Bürgertum und Aristokratie, sich im Streben nach gemeinsamen Interessen vereint und kooperativ einzusetzen. Darüber hinaus vermißte er die Vorbildwirkung deutscher Führungspersönlichkeiten in den Stunden der nationalen Not, wo Mut und Verantwortungsbereitschaft an der Spitze die Reihen in der sozialen Gefolgschaft aus Schichten der Bevölkerung hätten schließen können. Ihm fehlte das couragierte, risikobereite und gerechte Voranschreiten einer 'Führungsmannschaft', die aufgrund der persönlichen Ausstrahlung des einzelnen das deutsche Volk in der 'Stunde der Bewährung' hätte mitreißen können³⁶.

"Der Deutsche von heute aber ist unsachlich, unfair, überschätzt das, was ihm die Gemeinschaft schuldet, und unterschätzt das, was er der Gemeinschaft schuldet." ³⁷

Ein weiterer kritischer Aspekt wird bei der Analyse seiner von 1916 bis 1918 entstandenen Denkschriften deutlich, einschließlich seines Redeentwurfes für den deutschen Außenminister zu den Friedensverhandlungen 1919 in Versailles³⁸. Veralterte Strukturen und bürokratische Mechanismen des preußischen Staatswesens reflektierte er wiederholt ablehnend. Hahn plädierte für einen bürgerlichen Parlamentarismus im Schoße des 'Wilhelminischen Reiches', welcher im kooperativen Zusammenwirken seiner Vertreter zu höherer politischer Wirksamkeit finden sollte. Ein *"demokratisches Kaisertum"* ³⁹ hatte zu entstehen, als Geburtsstätte einer *"Regierung der Besten, die sich unter der Kontrolle der Bürgerschaft befinden und die Fähigkeit zu bundesgenössischer Aktion besitzen sollte"* ⁴⁰. Daß sich dieser Aspekt konservativen Denkens, dieses Streben nach Erhalt und partieller Erneuerung aristokratischer Daseinsweise, später so nahtlos in das Schulkonzept integrierte und die Schulen bis heute als Stätten 'moderner Prinzenziehung' von unterschiedlichen Autoren klassifiziert werden, muß auch mit den gleichlautenden Positionen des Hausherrn in Salem, Max v. Baden, in Zusammenhang gebracht werden.

"Für mich sind Aristokratie und Demokratie keine Gegensätze. Ich sehe in dem Mehrheitsprinzip den heilsamen Zwang für den Aristokraten, der sich durch Herkunft oder Bildung oder eigenes Verdienstes zur Führerschaft befähigt glaubt, den Weg zu den Volksgenossen zu finden, von deren profaner Menge sich abzusondern immer eine große Versuchung für die 'Erlesenen' gewesen ist. Die Aristokratie ist das Salz, auf das die Demokratie nicht verzichten kann." ⁴¹

Derartige Gedanken zu einer demokratischen Elitenherrschaft waren nicht neu. Sie weisen Ähnlichkeiten zur Praxis des englischen Parlamentarismus in jener Zeit auf, die dem Oxfordstudenten bekannt gewesen sein dürfte⁴².

Letztlich diente die Idee einer Parlamentsreform möglicherweise dazu, den sich anbahnenden Volkserhebungen im Jahre 1918 durch eine 'a-priori Revolution von Oben' zu begegnen. Die zugespitzten innenpolitischen Auseinandersetzungen wurden durch die Prinzipien des Gehorsams und der verbalen Untertänigkeit nicht mehr beherrscht. Auch daraus lassen sich die Bemühungen erklären, der deutschen Bevölkerung neue Leitfiguren vorzustellen zu wollen und zur Annäherung der unterschiedlichen sozialen Schichten beizutragen.

Diesen politischen Zielstellungen lag eine von Hahn und Baden gleichermaßen explizierte **These eines Ethischen Imperialismus**⁴³ zugrunde, welche die politische und weltanschauliche Grundtendenz des Schulkonzeptes der Kurt-Hahn-Schulen im wesentlichen bestimmte und die inhaltlich zwei signifikante Aspekte enthält.

Als erstes wurde der Anspruch und die Möglichkeit bejaht, Verfallserscheinungen des preußischen Staatswesens und Polarisierungen zwischen unterschiedlichen sozialen Bevölkerungsgruppen politisch überwinden zu können, und das, ohne Veränderung der bestehenden sozialökonomischen Bedingungen. In zweckmäßiger Politik und im Umfeld bürgerlicher Demokratie sah man ein Verfahren, die 'Krankheiten des sich in Not befindlichen Deutschlands zu heilen' ⁴⁴.

Daß gesellschaftliche Widersprüche durch die ethische und moralische Rechtfertigung und Einbettung politischen Geschehens aufgelöst werden könnten, um so die Bereitschaft breiter Bevölkerungsschichten für die Weiterentwicklung und Stabilisierung der bürgerlichen Ge-

sellschaft zu erhöhen, war die zweite Grundannahme. Der ethische und moralische Überbau dieses politischen Therapieverfahrens wurde aus sinn- und werthafter Vorstellungen bürgerlichen Daseins konstruiert. Das heißt, die Forderungen nach staatsbürgerlichem Verantwortungsgedühl, sozialer Leistungs- und Einsatzbereitschaft oder nach Aufopferung in den Wirren des Krieges wurden aus *"Seelen- und Gewissenspflichten"* ⁴⁵ abgeleitet, aus einer sittlich-religiösen Argumentation hinsichtlich des Charakters der Gestaltung und Entwicklung gesellschaftlicher Prozesse.

Nachdem die politischen Therapiebemühungen am deutschen Staatswesen in der Gestalt von Parlamentsreform und demokratischer Eliteherrschaft durch die Novemberrevolution beendet wurden, versuchten Kurt Hahn und Max v. Baden diese politischen Vorstellungen in einem System erziehungswirksamer Elitenbildung durchzusetzen.

Daß dabei ihre politischen Intentionen isomorph auf die Erziehungsfunktion der ersten Kurt-Hahn-Schule übertragen wurden, bestätigte der ehemalige 'Hahn-Schüler' Golo Mann folgendermaßen:

"daß wir Deutschland eine Generation von Führern stellen sollten, besser als jene des Kaiserreiches gewesen wären; ferner auch, daß wir den moralischen Zerfall, wie er ihn sah (Hahn -T.F.) aufhalten, oder den üblen Gang der Dinge umzukehren bestimmt waren" ⁴⁶.

Bürgerliche Moral und Politik schienen im Ergebnis des ersten Weltkrieges weit auseinander zu gehen. Schrecken und Not in den Kriegshandlungen mußten selbst in den nationalistisch gesinnten Teilen des deutschen Volkes den Eindruck vertieft haben, daß das Eine durch das Andere mißbraucht worden war. Im Landerziehungsheim Schloß Salem und der dort beabsichtigten Elitebildung wurde ein Weg gesehen, durch den Politik und Moral hätten versöhnt werden können. *"Politiker mit charismatischen Eigenschaften eines Führers"* ⁴⁷ und eine *"Aristokratie der Hingabe, deren Eigenschaften Humanität und Tatkraft sind"* ⁴⁸, wurden zum Menschenbild der Erziehungskonzeption gemacht. Ein statisches Menschenbild, welches sich im wesentlichen an den Verhaltens- und Handlungsqualitäten eines zeitgemäßen Gentlemanideals orientierte und an welches man sich schon bei der Betrachtung des englischen Parlamentarismus angelehnt hatte. Als moderne Eigenschaften des englischen Aristokraten, die dann nachhaltig und zielbestimmend auf das Schulkonzept wirkten, galten:

1. Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation,
2. sach- und gefolgschaftsorientiertes Verhalten und
3. verantwortungsbewußtes Entscheidungsvermögen und praktische Durchsetzungskraft.

"Übt die euch anvertrauten Kinder in der Verantwortung, entwickelt ihre Fähigkeit zum bundesgenössischen Handeln, lehrt sie das große Geheimnis, wie sich Kräfte zur Kraft zusammenfinden." ⁴⁹

Als Kurt Hahn 1918 auf die Ergebnisse des ersten Weltkrieges Rückschau hielt, reflektierte er mit Blick auf das Schulkonzept deren Ursache so:

"Es hat uns an hellsehtigen Wegweisern nicht gefehlt, aber es fehlte ihnen der Wille, ..., um den Weg zu führen, den sie gewiesen hatten." ⁵⁰

Das daraus entstandene pädagogische Kontrastbild, den aktiven und tatkräftigen Staatsbürger erziehen zu wollen, nicht nur den Denker und Zuschauer, zieht sich wie ein roter Faden durch das breite Spektrum theoretischer Auffassungen zur Schulgestaltung. - Eine Schule, die der Ausprägung einer Fähigkeit des tätigkeitsbedingten Zusammenwirkens ganz unterschiedlicher Akteure gesellschaftlichen Lebens dient. Eine Schule wurde gefordert, die der Ausprägung von **committee sense** (Fähigkeit zum bundesgenössischen Handeln) dient, und das, auf der Grundlage einer verpflichtenden Gemeinschaftsidee zwischen allen Beteiligten - ihres **community spirit** (Gemeinsinn).

Committee sense auf der Grundlage eines community spirit, der einerseits durch das gemeinsame Leben und Arbeiten im Internat entwickelt werden sollte, und welcher sich selbst aus den Elementen und Inhalten des von Hahn und Baden gleichermaßen geforderten 'Ethischen Imperialismus' herauszukristallisieren hatte.

Dieser Weg schien den Initiatoren der Schule Schloß Salem sogar geeignet, die Reversibilität der Ergebnisse des ersten Weltkrieges offen zu halten.

"Salem wurde gegründet, in Auflehnung gegen den Versailler Vertrag, Wir sind die erste Schule, die öffentlich verkündet hat, ein Geschlecht heranzuziehen, das bereit ist, die Fesseln zuzerbrechen, wenn sie sich nicht lösen." 51

Damit sei die Erziehungsfunktion der ersten 'Kurt-Hahn-Schulen' nochmals deutlich unterstrichen, ihr politischer Erziehungsauftrag als **Bundesgenossenschaftsschulen**, für eine auf Handlungsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit gerichtete Erziehung einer neuartigen deutschen Führungselite.

Aus dieser politischen Intention pädagogischer Arbeit heraus entstand das Landerziehungsheim Schloß Salem nicht zufällig als **Schulstaat**, als mikroskopische Nachbildung des Staatswesens, welches von Kurt Hahn und Max v.Baden bereits während der Zeit der angestrebten Parlamentsreform vorgedacht wurde. Politische Verantwortung und kooperatives Handeln sollten in einem System aus Ämtern, Diensten und sonstigen Zuständigkeiten praktisch geübt werden. Durch Moralpredigten und formale Belehrungen, welche an die jungen Leute oftmals zusammenhangslos herangetragen werden, ließ sich hinsichtlich einer Erziehung zur Verantwortung keine Erziehungswirksamkeit erreichen. Darin war man sich weitestgehend einig.

Und ebenfalls nicht ohne Grund war die Schloßschule Salem das erste Landerziehungsheim, welches nach dem Weltkrieg seine Arbeit aufnahm; anders als bei den 'Lietzchen Heimen' war der Gründungsimpuls politisch verstärkt, der den Beginn der Erziehungsarbeit forcierte. Bereits in der **ersten Entwicklungsetappe** der Kurt-Hahnschen-Schulbewegung, von der Gründung Salems (1920) bis zum Beginn der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft, bildeten die 'Hahnschen Landerziehungsheime', gemäß ihrer politisch pädagogischen Aufgabenbereiche, die konservative Peripherie der Deutschen Landerziehungsheimbewegung. Im Vergleich zu den eher liberal und sozialdemokratisch ausgerichteten Heimen von Paul Geheeb und Gustav Wyneken, die ihre Arbeit mehr im Umkreis einer freien Schulgemeinde verstanden, oder im Vergleich zu den nationalistisch orientierten Heimen von Hermann Lietz im Modell eines patriarchalisch geleiteten Gutshofes, hob sich die sittlich-religiöse Erziehung in den aristokratischen Schulstaaten Kurt Hahns deutlich ab. - Das praktische Training staatsbürgerlichen Verhaltens dominierte das gesamte pädagogische Geschehen.

In diesem Zusammenhang gelangte Hartmut v. Hentig zur Einsicht, daß für die 'Hahnschen Schulstaaten' *"Politik und Pädagogik zwei Verfahren sind, die die Welt heil erhalten - oder wodaß versäumt wurde - sie heil zu machen"* ⁵². *"Zuletzt sind im Umkreis des Hahnschen Humanismus Pädagogik und Politik ein und dasselbe"* ⁵³.

Die erste Aussage bestätigt die Einsicht, daß Politik und Pädagogik für Kurt Hahn Möglichkeiten darstellten, einen 'Ethischen Imperialismus' gestalten zu können. Die zweite Aussage erscheint dann gerechtfertigt zu sein, wenn sie die Tatsache beinhaltet, daß im Wechselverhältnis zwischen Schulkonzept der KHS und konservativer Politik, die Durchsetzung politischer Ziele im Sinne einer 'Gesellschaftstherapie' mittels pädagogischer Initiativen ein Kardinalproblem im 'Hahnschen Herangehen' war.

Gemeinsam mit den anderen Deutschen Landerziehungsheimen unterschieden sich die Internate Kurt Hahns von der herkömmlichen Internaterziehung vor allem in drei prinzipiellen Ausgangspositionen:

Zum ersten befanden sich die Schulen nicht zufällig, sondern ganz bewußt in **ländlicher** und natürlich-reizvoller Umgebung, weitab vom Leben großstädtischer Zivilisation und in der Stille einer jugendlichen Lebensgemeinschaft.

Zum zweiten sollte die **Erziehung** der Heranwachsenden, ihre Charakterbildung, gegenüber der bloßen Wissensvermittlung und Wissensaneignung dominieren.

Zum dritten verstanden sich die Landerziehungsheime nie als Stätten der verbalen Belehrung und Anordnung, in denen die Kinder ein Wochenasyl zu erhalten hatten. Der Begriff des **Heimes** wurde immer auch mit Qualitäten des gemeinsamen Lebens und Lernens besetzt, wie : des sich Wohlfühlens, des Geborgenseins und des Gebraucht-werdens⁵⁴.

Diese drei Gesichtspunkte geben dem Namen Landerziehungsheim und dem Konzept dieser Erziehung in der Stille einer ländlich abgeschiedenen Selbsterziehungsgemeinschaft ihren eigentlichen Sinn.

Nachdem das Ziel des vereinigten und bundesgenössischen Handelns auf den Raum der Schule und in die Ebene des Schulstaates transportiert worden war, mußte dafür eine geeignete erziehungstheoretische Basis geschaffen werden. Bei der Suche nach handhabbaren und erziehungswirksamen Teilelementen der Internatsführung erfolgte zunächst eine klare Abgrenzung und Kritik gegenüber dem tradierten Bildungswesen. Schon allein die politische Funktion der Schule Schloß Salem mußte zur Konsequenz haben, daß ein tatsächlicher Lebensbezug zum künftigen Wirkungsfeld der Schuljugend herzustellen war. Die Tugenden einer Führungspersönlichkeit ließen sich nicht allein im Klassenzimmer trainieren. Die konkrete Gestaltung des alltäglichen Schullebens im Schulstaat, das so für die im Schulkonzept angezeigte Schülerpopulation nachgebildete Milieu und die Potenzen individueller und gemeinschaftlicher Arbeitserziehung sollten Impulsgeber für eine erziehungswirksame Charakterbildung werden. Aber auch dem jugendgemäßen Drang nach Bewährung in ernsthaften Situationen, dem Drang nach Abenteuer und Risiko im sozialen und natürlichen Bezug, sollten im Erziehungsfeld des Internates entsprochen werden. Für das zentrale Anliegen der 'Hahnschen Schulstaaten' - **Erziehung zur Verantwortung durch Verantwortung** - schien das großstädtische Getriebe, die damalige Familienerziehung und das tradierte Bildungswesen völlig ungeeignet zu sein.

Derartige kritische Bewertungen lassen sich in nahezu allen Schriften Kurt Hahns nachweisen und auch ihre Übertragung in das konkrete Schulkonzept der Internats-

erziehung. Bei diesem Herangehen griff Hahn auf Erfahrungen aus seiner eigenen Gymnasialzeit am Wilhelmsgymnasium Berlin zurück, nutzte Einsichten aus einer langjährigen Lehrertradition in der eigenen Familie⁵⁵ und orientierte sich an theoretischen Vorbildern, die er nach einem vergleichbaren historischen Bezug (Nachkriegszeit) auswählte⁵⁶.

In der industriellen Großstadt sah er für eine Erziehung junger Leute nicht das geeignete Umfeld. Eine Schule mit erhöhter Erziehungsfunktion konnte es nach seiner Auffassung nur dort geben, wo man sich weitab von der *"zerrissenen und unruhigen Beeinflussung"* ⁵⁷ städtischen Lebens befand. Der offensichtliche Verfall bürgerlicher Sinn- und Wertvorstellungen in den verarmten Großstädten des Nachkriegsdeutschlands vertiefte ohne Zweifel den Wunsch danach, in einer **pädagogischen Provinz** auf dem Lande zu wirken.

"Wir brauchen ummauerte Kulturzentren in allen Ecken und Enden unseres Landes,... . Die gegenwärtige Wirklichkeit kann nicht die modernen Ritter, die tatenumfrohen Denker erziehen, diese am allermeisten braucht." ⁵⁸

Die deutliche Gegensätzlichkeit zwischen Öffnung des Internates für Impulse und Einflüsse aus der natürlichen und sozialen Nachbarschaft einerseits, und die Verlagerung der Internatserziehung in ein 'pädagogisches Elysium' andererseits, waren auch Resultate einer kritischen Haltung gegenüber der Erziehungsfunktion der bürgerlichen Familie seiner Zeit. In der Engherzigkeit, im Egoismus und in der Konsumüberfrachtung der bürgerlichen Familie, wie er sie sah, konnte sich eine wirksame Erziehung kaum verwirklichen lassen.

"Wie wir gezeigt haben, die heutigen Eltern Krüppel der Schönheit der Seele, keine möglichen Subjekte eines jeden möglichen sittlichen Zweckes sind." ⁵⁹

Die kulturkritischen Argumentationen, die das Schulkonzept der Internate zu Verfallserscheinungen bürgerlicher Moral und Sittlichkeit wiedergibt, sind vergleichbar mit denen, die Friedrich Nietzsche als namhafter Vertreter der Kulturkritik schon zur Jahrhundertwende popularisiert hatte. Nietzsche entwickelte aus der *"Auseinandersetzung mit der kulturellen Lebenssituation"* ⁶⁰ zum Ende des neunzehnten Jahrhunderts eine Gesellschaftskritik, welche Probleme und Widersprüche innerhalb der sozialen Verhältnisse in Deutschland ursprünglich im kulturellen Werteverfall ansiedelte. Kern der Kritik hinsichtlich des Bildungswesens war die fehlende Wirksamkeit bei der Herausbildung eines bürgerlich ethischen Moralbewußtseins. Nietzsches These vom *"Erhalt der Kultur durch den Erhalt der Bildung"* ⁶¹ läßt im Gesamtkontext verstehen, daß er die Überwindung gesellschaftlicher Widersprüche auch in den Bereich eines geeigneten Bildungswesens verlegte. Heilung der Gesellschaft in einem effizienten System der Persönlichkeitsbildung weist unverkennbare Affinitäten zur These eines 'Ethischen Imperialismus' auf. Die Spezifik im Schulkonzept der KHS ist aus dem historischen Bezug zu erklären, der zur Ausprägung der Idee aristokratischer Elitebildung beitrug. Im Anspruch jedoch, durch Erziehung die Weiterentwicklung einer ethisch-akzentuierten Gesellschaft anzustrengen und dabei von einer konservativen Sicht der Stabilisierung sozialer Verhältnisse ganz allgemein auszugehen, hier sind Nähen erkennbar.

Da Schule selbst ein Teil gesellschaftlichen Lebens ist und sie von Kurt Hahn auch so bewertet wurde, mußte seine Kritik bis zu konkreten Daseinsformen der bürgerlichen Schule reichen. In seinem Jugendroman 'Frau Elses Verheißung' bis hin zu seinem 'Grundriß eines pädagogischen Testaments' zeichnete er ein Bild traditioneller Schulgestaltung in den deutschen Gymnasien, in denen sie als *"reine Unterrichtsschulen"* ⁶² transparent ge-

macht werden. Nach seinem Grundverständnis pervertierten *"moralisierenden Extremoporalien"* ⁶³ und der *"Drill auf Examina"* ⁶⁴ den Schulalltag. Massiv wandte er sich gegen die fehlende Verbindung zwischen geistiger, körperlicher und handwerklicher Ausbildung, gegen die Lieb- und Interessenlosigkeit der Lehrer gegenüber ihren Zöglingen und gegen das Ausschließen der Schüler von der Mitverwaltung und Mitverantwortung schulischer Belange.⁶⁵

Diese kritischen Ausgangspositionen lassen schon andeutungsweise erkennen, warum im schulpädagogischen Konzept der Kurt-Hahn-Schulen die Forderung erhoben wurde, die *"Schüttung bruchstückhaften Vielwissens"* ⁶⁶ im Unterricht durch *"gemeinsames soziales Lernen in der Lebensgemeinschaft aus Lehrern und Schülern"* ⁶⁷ zu ersetzen.

Diese Form des sozialen Lernens in der Schulgemeinschaft ist der Schlüssel in der Dimension des Pädagogischen, um die Heranreifenden *"täglich im bundesgenössischen Handeln zu üben"* ⁶⁸. Eine **tätigkeitsbedingte Charaktererziehung**, die von einer Verbindung sportlicher Betätigungen, geistiger Entwicklung beim Lernen und handwerklicher Arbeit auszugehen hatte, wurde vorgesehen. Daher forderte das Schulkonzept auch ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern, eine aktive Beteiligung der Schüler an der Verantwortung und Verwaltung schulischer Belange und eine solche Qualität schulischer Kooperationsbeziehungen, daß eine Erziehung zur sozialen Verantwortung gegenüber den verpflichtenden Zielen der Bundesgenossenschaftsschule möglich erschien. Das pädagogische Grundthema dieser Form des sozialen Lernens war von Beginn an die **Einheit von Denken und Handeln** - die tätigkeitsgebundene Aneignung von allgemeinem Wissen und sozialer Erfahrungen.

"Mit Recht fordern Sie die Vereinigung von Denk- und Tatkraft, als Vorbedingung für die erfolgreiche Wirksamkeit irgendeines Bundes." ⁶⁹

Nach der revolutionären Nachkriegskrise setzte zu Beginn bis Mitte der zwanziger Jahre eine Phase relativer Stabilisierung in der Entwicklung der führenden Industriestaaten ein. Sie wurde begleitet durch ein beschleunigtes Wachstum im wirtschaftlichen Bereich und durch die Gründung zahlreicher neuer Unternehmungen in Wissenschaft, Wirtschaft und Kultur⁷⁰. Da ohne Zweifel auch in Deutschland zu dieser Zeit ein gestiegenes Bedürfnis nach Führungspersonlichkeiten in allen gesellschaftlichen Sphären bestand, war ein günstiges Umfeld für die Verbreitung der in Salem praktizierten Erziehungsgrundsätze vorhanden. Vor diesem Hintergrund konnten bis 1932 die Landerziehungsheime Schule Hermannsberg (1925), Schule Schloß Spetzgart (1929), Schule Schloß Hohenfels (1931) und Schule Birklehof (1932) von Kurt Hahn gegründet werden. Trotz allen personellen, räumlichen, materiellen und situativen Unterschieden, konnten diese Schulen als 'Duplikate' der 'Salemer Erziehung' angesehen werden, da sie einerseits ihre schultheoretischen Grundlagen dem Schulkonzept der Schloßschule Salem entlehnten und sie andererseits ab 1927 durch den von Kurt Hahn initiierten Dachverband 'Salemer Bund e.V.' ihre maßgeblichen Entwicklungsimpulse erhielten⁷¹.

Die **zweite Entwicklungsstufe** der 'Schulbewegung Kurt Hahns' fällt zeitlich zusammen mit der faschistischen Gewaltherrschaft.

Die sich verschärfenden sozialpolitischen Probleme in Deutschland und vor allem die Arbeitslosigkeit riefen in den dreißiger Jahren die zunehmende Faschisierung des gesellschaftlichen Lebens hervor und damit gleichlaufend den umfassenden Abbau demokratischer

Entwicklungen der Weimarer Republik. Diese Tendenzen bewirkten auch im deutschen Schulwesen die Zurückdrängung humanistischer Ideen und deren praktischer Erziehungsfelder.

Daß sich dennoch die 'Kurt-Hahn-Schulen' bis 1933 zu einem festen Verband deutscher Eliteschulen etablieren konnten und ihre Arbeit mit einer kurzen Unterbrechung bis zum Ende des zweiten Weltkrieges fortsetzten, muß in den folgenden Zusammenhang gebracht werden: die konservative Grundorientierung der KHS widersprach nicht ausdrücklich den revanchistischen Positionen der nationalsozialistischen Politik. Falsch wäre es jedoch, die KHS von vornherein als dienstbares Feld faschistischer Führerziehung zu identifizieren, obwohl, wie noch zu zeigen ist, zumindestens ambivalente Positionen vorhanden waren.

Kurt Hahn, als deutscher Jude verfolgt und angefeindet, erfuhr einige Spielarten des faschistischen Antisemitismus am eigenen Leibe. Diese Erfahrungen und seine ethisch-humanistischen Ansichten waren Gründe dafür, daß er die faschistische Diktatur emotional und moralisch ablehnte.

"Es geht um Deutschland: seine christliche Gesittung, sein Ansehen und um seine Soldatenehre. Salem heute kann nicht neutral bleiben. Ich fordere die Mitglieder des Salemer Bundes auf, die in einer SA oder SS tätig sind, entweder ihr Treueverhältnis zu Hitler oder zu Salem zu lösen." ⁷²

Dieser Aufruf, Kurt Hahns öffentliches Auftreten vor Lehrern, Eltern und Schülern entwickelte in den KHS ein geistiges Potential, welches mit der faschistischen Ideologie nicht konform ging. Die Früchte dieser Saat wurden 1933 deutlich. Als es Kurt Hahn im gleichen Jahr gelang, nach England zu emigrieren und ihm zahlreiche Schüler und Lehrer folgten, kam es zum Erliegen der pädagogischen Arbeit in nahezu allen Internaten.

Doch bereits 1934 wurde die Erziehungsarbeit in Spetzgart fortgesetzt und mit Wiedereröffnung der Schulen Hohenfels (1937) und Hermannsberg (1939) der Verband der Kurt-Hahn-Schulen wiederhergestellt. Erlebnisberichten von Lehrern und Schülern aus jener Zeit kann entnommen werden, daß christlich-humanistische und reformpädagogische Inhalte im pädagogischen Konzept partiell weiterentwickelt wurden⁷³. Faktisch bleibt aber auch, daß sich die KHS durch die Entlassung halbjüdischer Kinder, durch die Organisation der Schuljugend in den faschistischen Jugendverbänden, durch die Einführung nationalsozialistischer Heimatstunden, durch die 'Deutschgrußpflicht' oder durch die Lehrerarbeit in den NS-Lehrervereinigungen sukzessive der faschistischen Schulpolitik anpaßten. Spätestens 1941, mit der Unterstellung der Schule Schloß Salem unter die 'Inspektion Deutscher Heimschulen', galten Prinzipien 'nationalsozialistischer Bildungsanstalten' auch in der täglichen Arbeit, wurden die schulstaatlich organisierten Landerziehungsheime Kurt Hahns durch die faschistische Schulpolitik instrumentalisiert⁷⁴.

Die ambivalenten Positionen im pädagogischen Konzept der KHS während der Zeit des Faschismus müssen im spannungsvollen und teilweise widersprüchlichen Verhältnis ihrer ethischen Grundlagen und dem Zwang nach politischer Anpassung gesucht werden. Die 'Kurt-Hahn-Schulen' entstanden auch in der Hoffnung, daß die Ergebnisse des ersten Weltkrieges reversibel wären, und die Stärkung der deutschen Nation durch eine charakterfeste und bündische Führungselite eine politische Revanche versprach. Die politischen und ideologischen Dimensionen der nationalsozialistischen Diktatur waren ebenfalls mit revanchistischem Beisatz vermischt. Der Unterschied bestand darin, daß Kurt Hahn den humanistischen Weg zur Veränderung der Verhältnisse in Deutschland wählte, er in einem

2. Einheitliche schultheoretische Grundsätze der Kurt-Hahn-Schulen und ihre pädagogischen Funktionen

Das pädagogische Konzept der KHS reflektiert das Internat oder die Kurzschule nicht einseitig als administrative oder verwaltungstechnische Einheiten, welche das schulische Leben, Arbeiten und Lernen schlechthin institutionalisieren sollen. Eine besondere Schulidee liegt vor, weil die Kurt-Hahn-Schule als **pädagogische Institution** aufgefaßt wird, die eigenen Regeln und Gesetzen unterliegt. In den KHS wird versucht, alle schulischen Aktivitätsbereiche in einen **ganzheitlichen Zusammenhang** zu bringen, so daß die Heranwachsenden mit Herz, Hand und Kopf gleichermaßen gefordert und gefördert werden¹⁴⁵. Das bedeutet in pädagogischer Konsequenz, die Schule als pädagogische Institution in all ihren Tätigkeitsebenen so zu installieren, daß die emotionalen Potenzen der Kinder, ihre praktischen Fähigkeiten und ihr rationales Verständnis im Arbeits- und Lebenszusammenhang von Internats- und Kurzschule angemessen Beachtung finden. Diese Schulidee - Ganzheitlichkeit von Leben, Arbeiten und Lernen im Internat als pädagogischer Institution organisieren und gestalten zu wollen - durchzieht alle erziehungstheoretischen Überlegungen zur bundesgenössischen Gemeinschaftserziehung.

Um diesen ganzheitlichen Bildungsanspruch realisieren zu können, wurden von vornherein das Internat und die Kurzschule als **Ganztagschulen** in Erwägung gezogen. Eine 'ganzheitliche Schule', wie sie das Konzept der KHS wiedergibt, nach dem **Ganztagsprinzip**, soll **Kontinuität, Intensität und Komplexität** pädagogischer Prozeßgestaltung absichern.

In einem zweiten Grundmerkmal stellt sich die KHS als pädagogische Institution, wie die Analyse ebenfalls noch belegen muß, als **Erziehungsschule** dar, in der vor allem die Charaktererziehung der jungen Leute im Vordergrund der pädagogischen Prozesse steht. Eine Erziehungsschule, in der das gemeinsame Leben und Arbeiten der Jugendlichen zu einer persönlichkeitsbildenden Erfahrung in der Wirklichkeit von Internats- und Kurzschule wird. Dabei erhält die Schulidee ihre besondere Prägung durch die Art und Weise der bundesgenössischen und schulstaatlich organisierten Lebensweise, durch einen **Arbeitsschultyp im Profil einer pädagogischen Werkstatt** und durch Formen des sozialen Lernens in einer Schule als **sozialen Erfahrungsraum**.

Koedukative Erziehung, eine teilweise für reale Konfliktsituationen **offene Erziehung**, **Erziehung zur Kooperation und individueller Problembewältigung** geben der KHS im bundesgenössischen Lebenszusammenhang ihr besonderes Aussehen. Die **Lebensgemeinschaftsschule** oder die Schule der Gemeinschaft auf bundesgenössischer Grundlage ist das dritte Grundmerkmal der KHS als pädagogischer Institution. Auch hier bleibt es der Analyse vorbehalten, aufzuhellen und nachzuweisen, daß im Internat eine sozial gebundene und körperschaftsorientierte Lebensform vorliegt, die durch die institutionellen Möglichkeiten der KHS entwickelt und vertieft wurde. Die Schule der Gemeinschaft auf bundesgenössischer Grundlage baut einerseits auf ergebnisorientierte, regelbare und wiederholbare Kooperationsformen zwischen Lehrern und Schülern auf, auf das partnerschaftliche und freundschaftliche Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen und auf ein positives Verhältnis der Schuljugend zu ihrer schulischen Gemeinschaft. Andererseits darauf, daß sich der **soziale Charakter der Erziehung nicht unbedingt zufällig ergeben muß** (und damit die vielfältigen und komplizierten Lebensformen und Sozialbeziehungen in der Schule ganz allgemein), sondern **soziale Erziehung einer wohlorganisierten Situation im Pädagogischen bedarf** und auch gewissen institutionellen Gestaltungsformen.

Für die Gestaltung und praktische Organisation einer Schule der Gemeinschaft lagen in der Reformpädagogik und in anderen pädagogischen Ideen theoretische Ansatzpunkte vor, welche das Schulkonzept nachhaltig beeinflusst haben.

Auch muß folgendes angemerkt werden: Kennzeichnend für zahlreiche reformpädagogische Gedanken und deren Fortsetzung in der pädagogischen Praxis ist die Tatsache, zum Beispiel E.Key oder M.Montessori, J.Freinet oder E.J.Flanagan, J.Korczak oder G.Bosco, B.Otto oder A.Reichwein, H.Lietz oder G.Wyneken betrachtend, daß sie einerseits vom Credo ihrer weitestgehend autonomen Initiatoren beeinflusst wurden. Andererseits wurden Strukturen und Organisationsformen des schulischen Lebens, Methoden und Techniken der Arbeitserziehung oder didaktische Varianten des Lernens nach pragmatischen und utilitaristischen Gesichtspunkten aus verschiedenen pädagogischen Epochen entlehnt, um sie für einen Neuanfang nutzbar zu machen. - Gleiches trifft für die theoretischen Grundlagen der KHS zu.

Es wäre falsch zu erwarten, daß die Darstellung der schultheoretischen Grundsätze in eine Auseinandersetzung mit einer widerspruchsfreien, vollständigen und eindeutigen Theorie von Internats- und Kurzschule führen müßte. Das Schulkonzept der KHS wurde weder systematisch noch planmäßig aus einem gültigen System pädagogischer Gesetzesaussagen hergeleitet. Vielmehr trifft zu, daß theoretische Positionen für die Praxis der KHS ein Konglomerat derer sind, die zumeist in anderen Zusammenhängen bereits entwickelt und erprobt worden waren und für die konkrete praktische Arbeit anwendbar erschienen. Das schließt nicht aus, daß im Laufe der Entwicklung der KHS neuartige Einflüsse hinzutraten, die für zeitgerechte Modifikationen und spezifische Eigenentwicklungen sorgten. Diese Charakterisierung der Originalität schultheoretischer Ansätze im Umfeld der Schulbewegung Kurt Hahns dürfte sich mit dem Selbstverständnis ihrer Initiatoren decken.

"Hier ist alles gestohlen, und das ist gut so ... von Hermann Lietz, der wie kein anderer wagte, Jungen zu Miträgern der Verantwortung zu machen, von Goethe, von den englischen public-schools, von den Boy Scouts, von der Jugendbewegung nach den Befreiungskriegen, von Plato." 146

Im historischen Kontext der Schulbewegung Kurt Hahns konnte festgestellt werden, daß die KHS nach bundesgenössischen Prinzipien, Strukturen und Organisationsformen durchgemustert werden. Vorbild für dieses Muster sind Erfahrungen und Beziehungen gesellschaftlichen Lebens, sind politische Mechanismen und Regeln staatsbürgerlicher Pflichterfüllung, wie sie in den unterschiedlichen Teilbereichen bürgerlicher Demokratien vorkommen. Der Erziehungsauftrag, welcher die drei Modelle Hahnscher Schulen gleichsam verbindet, der sich systemimmanent formte und unter dem sozialen Aspekt die gesellschaftliche Funktion der KHS markiert, besteht darin, die jungen Leute an das kooperative Zusammenspiel in der Gemeinschaft heranzuführen. Wird hierzu in Betracht gezogen, daß die RSCS, OBS und UWC ganz bewußt als komplexe Erziehungsfelder gestaltet werden, in denen sich die vielschichtigen Tätigkeitsbezüge und Sozialbeziehungen strukturieren lassen, ließe sich als erste pädagogische Grundsatzforderung im Schulkonzept die folgende lokalisieren:

Versuch einer Gemeinschaftserziehung nach bundesgenössischen Prinzipien.

Der semantische Gehalt des Bundesgenössischen und seine Übertragung in den Raum der Schule läßt folgende Ausgangsüberlegungen zur inhaltlichen Gestaltung dieser Art der Gemeinschaftserziehung zu:

1.

Ein Bund ist von seiner historischen Bestimmung und inhaltlichen Bedeutung her gesehen eine Grundform menschlicher Vergesellschaftung. Er ist die Gemeinschaft oder Vereinigung von Individuen und sozialen Gruppen. Er ist Träger bestimmter Werte und geistiger Ziele auf der Grundlage relativ beständiger, enger und gefühlbetonter menschlicher Beziehungen.¹⁴⁷

2.

Bundesgenossen sind die Mitglieder, welche auf der Grundlage gemeinsamer Sinn- und Wertvorstellungen bündische Verbindungen eingehen.

3.

Die Qualität des Funktionsmechanismus in einer Bundesgenossenschaft ist durch die Aspekte des funktionalen und integrativen Zusammenwirkens nach genossenschaftlichen Prinzipien besetzt.

4.

Das heißt, Bünde auf genossenschaftlicher Basis zeichnen sich durch die besondere Stellung des Einzelnen und durch besondere Regeln des Zusammenwirkens aus. Ihre Mitglieder haben weitestgehend **gleichberechtigt, freiwillig und selbständig** an der Lösung gemeinschaftlicher Aufgaben teil¹⁴⁸.

5.

Darüber hinaus resultiert die Dynamik und Eigenentwicklung bundesgenössischer Sozialbeziehungen aus dem Beitrag des Einzelnen an der Planung, Organisation, Leitung und Durchführung gemeinsamen Lebens und Arbeitens. Zudem ist jeder Akteur gleichberechtigter Nutznießer und Teilhaber der gemeinschaftlich realisierten Arbeitsergebnisse. Zu ihrem Erreichen werden Pflichten wahrgenommen und Rechte ausgeübt.

In logischer Konsequenz ließen diese Ausgangsüberlegungen erwarten, daß die schulische Bundesgenossenschaft in den KHS, als Grundform gemeinsamer Tätigkeit, das Internat und auch die Kurzschule in spezifischer Weise strukturiert; daß mit der gleichberechtigten Teilhabe des Einzelnen an der Planung und Gestaltung schulischer Belange, durch seinen selbständig erbrachten Anteil zum Gesamtergebnis gemeinsamen Schaffens und durch die gemeinsame Bewertung und Nutzung der Resultate, die Subjektposition des Schülers objektiv gehoben wird, die verpflichtende Gemeinschaftsidee nicht abstrakt gefordert, sondern aus konkreten schulkulturellen Elementen entwickelt wird, und die Transformation der Idee gesellschaftlicher Bundesgenossenschaften in den Raum der Schule, Beziehungen zwischen Schule und Umwelt erfordert.

Die Art und Weise der Gemeinschaftserziehung variiert in den RSCS, OBS und UWC gemäß ihren Erziehungsfunktionen; jedoch in der Annahme, daß die gemeinsam bewältigte Lebensführung das eigentliche Medium der Gemeinschaftserziehung auf bundesgenössischer Grundlage ist, kann Übereinstimmung festgestellt werden.

"Ich glaube nicht, daß die Familie, sondern nur, daß das Gemeinschaftsleben das Geheimnis der Bundesgenossenschaft vermitteln kann." ¹⁴⁹

Die bewußte Gestaltung des sozialen Lebenszusammenhangs in Internats- und Kurzschule ist Ausgangspunkt, Rahmen und Ziel der Gemeinschaftserziehung. In ihm sollen die einseitig rezeptiven Teilnahmeformen des Schülers am Unterricht durch praktische Tätigkeiten auf allen wichtigen Feldern schulischer Problembewältigung ergänzt und kompensiert

werden. Anstelle der herkömmlichen Gleichsetzung von Unterricht und Schule besteht die Forderung, daß ein *"Unterrichtssystem durch ein Erziehungssystem umgewandelt wird"* ¹⁵⁰. Die Paarung geistiger Entwicklung beim Lernen mit praktischer Aktivität, das bewußte und anschauliche Erleben eigener Leistungskraft und eigener Schwächen, das Sammeln sozialer Erfahrungen im kooperativen Bezug zur Gruppe und die möglichst ganzheitliche Selbstentfaltung des Einzelnen im sozialen Geflecht der Schulgemeinschaft, sind in diesem Zusammenhang Erziehungsziele, die hinter dieser Forderung nach einem Erziehungssystem stehen.

"Build up the imagination of the boy of decision and will-power of the dreamer, so that in future wise men will have the nerve to lead the way they have shown, and men of action will have the vision to imagin the consequence of their decisions." ¹⁵¹

Der Betonung der Erziehung gegenüber der bloßen Wissensvermittlung folgend, im Sinne einer angestrebten Charaktererziehung zur sozialen Verantwortung, rückten die Erziehungspotenzen eines fordernden Schullebens in das Zentrum von Internats- und Kurzschule.

"Our Atlantic young will become attached to the small community in which they have worked, adventured and served together. They will have learnt to love one other country besides their own and that is an important link in their advance to Atlantic citizenship." ¹⁵²

In sehr differenzierter Weise geben für die RSCS unter anderem die 'Common Aims of the RSCS'¹⁵³, der sogenannte 'Abschließende Bericht an die Eltern'¹⁵⁴, die 'Salemer Regeln'¹⁵⁵, die 'Salemer Gesetze'¹⁵⁶, die 'Gordonstoun School Rules'¹⁵⁷ oder die 'Aims of Gordonstoun'¹⁵⁸ Auskunft über die gesteckten Erziehungsziele. Mit ihnen ließen sich die 'Ziele und Aufgaben von Outward Bound'¹⁵⁹ und 'The Aims of the United World Colleges'¹⁶⁰ vergleichen, um gemeinsame Erziehungsziele aufzuhellen. Folgende Aspekte werden beispielsweise im 'Abschließenden Bericht an die Eltern' (Reifezeugnis in Salem) wertungsmäßig herangezogen, um zu beschreiben, inwieweit es gelungen erscheint, die Jugendlichen an Ziele und Werte der schulischen Lebens- und Lerngemeinschaft heranzuführen: (siehe Abbildung der Erziehungsziele, S.69)

Als erstes läßt dieses Panorama aus schulischen Forderungen erkennen, daß sie gleichermaßen **Verhaltensqualitäten** (Gemeinsinn, Gerechtigkeitsgefühl, äußere Lebensgewohnheiten, Bewährungsfähigkeit, Durchsetzungskraft) und **Handlungsqualitäten** (Planen, Organisieren, Tatbestandsaufnahme einschließen).

Als zweites wird transparent, daß das Intermezzo von Charakterbildung, körperlichen Trainings, Denkschulung und Wissenserwerb (nach der bereits erwähnten pädagogischen Wertordnung: 1. Charakter, 2. Intelligenz, 3. Wissen) für die ganzheitliche Persönlichkeitsbildung in den KHS steht.

Folgerichtig erscheint die Ausprägung eines Gemeinsinns als ideelle Voraussetzung bundesgenössischer Sozialbeziehungen (oder als die notwendige Voraussetzung für die Wirksamkeit eines Bundes ganz allgemein) an der ersten Stelle erklärter Erziehungsziele; zugleich aber auch als Rahmen und Ziel bundesgenössischer Aktivität im Umfeld schulstaatlicher Internatserziehung und der Lebensweise in der Kurzschule.

"Gemeinsinn

Fähigkeit zur präzisen Tatbestandsaufnahme
 Fähigkeit, das als Recht erkannte durchzusetzen:
 gegen Unbequemlichkeiten,
 gegen Strapazen,
 gegen Gefahren,
 gegen Hohn der Umwelt,
 gegen Langeweile,
 gegen Skepsis und
 gegen Eingebungen des Augenblickes.

Fähigkeiten des Planens
 Fähigkeiten des Organisierens
 - Einteilung von Arbeiten
 - Leitung von Jüngeren

Fähigkeit, sich in unerwarteten Situationen zu bewähren

Geistige Konzentrationsfähigkeit
 - bei Arbeiten aus dem eigenen Interessenbereich
 - bei Arbeiten außerhalb des eigenen Interessenbereiches

Sorgfalt
 - im täglichen Leben
 - bei der Erfüllung besonderer Pflichten
 - äußere Lebensgewohnheiten

Handgeschicklichkeit

Leistungen im Unterricht

Praktische Arbeiten

Künstlerische Übungen

Leibesübungen
 - Kampfkraft
 - Zähigkeit
 - Reaktionsgeschwindigkeit "161

"Der Outward Bound-Kurs verlangt Anpassungsfähigkeit, Selbstdisziplin, Einfallsreichtum und Ausdauer zur Bewältigung schwieriger und von Ungewißheit gekennzeichneter Situationen. Er spornt die Teilnehmer an, mit anderen zusammenzuarbeiten, anderen zu helfen und für andere Verantwortung zu übernehmen." ¹⁶²

Dieser Gemeinsinn oder 'Teamgeist' gilt als hinreichend ausgeprägt, wenn das einzelne Mitglied der Schulgemeinschaft, ohne Rücksicht auf sich selbst, an der Grenze individueller Leistungskraft, zielgerichtet und tüchtig, diszipliniert und umsichtig, mutig und rücksichtsvoll, ausdauernd und einfallsreich, an der Gestaltung gemeinsamer Anliegen teilhat¹⁶³.

Damit wird eine enge Beziehung zwischen individueller Leistungsbereitschaft und den Aufgaben der Gruppe hergestellt; die Gemeinschaft erschließt sich ihre Möglichkeiten und Stärken durch die Nutzung individueller Handlungs- und Verhaltenseigenschaften und entwickelt diese im kooperativen Zusammenspiel der Akteure weiter. - Dieser Grundsatz gilt im wesentlichen auch in den United World Colleges.

"In all the Colleges the program combines academic study of a high standard, leading to the International Baccalaureate Diploma, with service to the local community and challenging activities that encourage in students a sense of responsibility and interdependence." ¹⁶⁴

Im Mittelpunkt bundesgenössischer Gemeinschaftserziehung steht das Anliegen, Mädchen und Jungen gegenüber einer gemeinsamen Idee zu verpflichten, ihnen dabei Verantwortungen zu übertragen, die ihr staatsbürgerliches Bewußtsein und ihren aktivitätsgebundenen Zusammenhalt festigen. *"Give the children the opportunity of self-effacement in the common cause."* ¹⁶⁵

Die Verhaltenseigenschaften der Kinder und Jugendlichen, die der Bundesgenossenschaftsschule den eigentlichen Hintergrund geben, wurden an einem moralisch-akzentuierten 'fair play' gemessen. Nachdrücklich beeinflusste die englische Prägung der KHS den Inhalt dieser Verhaltenseigenschaften und das Menschenbild in der Gestalt des modernen 'Gentlemanideals'.

"I claimed for these German Independent Schools that they trained their boys and girls in active citizenship: through teaching them how to agree without quarrelling, how to quarrell without suspecting, and how to suspect without slandering." ¹⁶⁶

Kurt Hahn hatte die Werteskala individuellen Verhaltens wiederholt beschrieben: *"Fairness im Zorn, Haltung in der Niederlage, Bescheidenheit im Erfolg, Klarheit des Urteils in der Bitternis verletzten Stolzes, Bereitschaft sich im Ernstfall einzusetzen"* ¹⁶⁷. Diese Tugenden sollten durch die bundesgenössische Lebensführung transportiert und durch den Einzelnen in sie eingebracht werden.

An diesen Erziehungszielen hat sich im Verlaufe der Entwicklung der KHS wenig geändert. Mit der Entstehung der UWC traten Erwartungen, wie offene und vorurteilsfreie Begegnung, mehr in den Vordergrund des gemeinschaftlichen Umgangs. In den OBS wird die Bereitschaft zur Kooperation als wichtigste Größe im Bereich der Erziehungsziele angesehen.

"UWC regards the two years spent at one of its Colleges as a period of preparation for the time when in their later lives ex-students put into practice the ideals of peace, justice tolerance and co-operation on which their education was based." ¹⁶⁸

Handlungs- und Verhaltensqualitäten werden im pädagogischen Konzept der KHS im Zusammenhang betrachtet. Die schulische Bundesgenossenschaft hat als **Selbsterziehungsgemeinschaft** so zu funktionieren, daß der Schüler für die Operationalisierung gewisser Vorstellungen, Interessen und Tugenden den nötigen praktischen Spielraum vorfindet. Die pädagogische Idee, individuelle Willenseigenschaften und moralische Grundsätze durch konkrete Tätigkeitskonzepte operationalisieren zu wollen, war im Schulkonzept bereits früh

entwickelt und hatte seine gesellschaftliche Dimension. Das machtpolitische Darlehen, welches von jeher den berufsmäßigen Einstieg des Aristokraten oder Zöglings begüterter Eltern kreditierte, sollte durch Anerkennung solcher Eigenschaften wie moralischer Mut, Willensstärke, Durchsetzungsvermögen und Selbständigkeit erweitert werden. In den nicht selten widersprüchlichen und spannungsvollen Positionen des Schülers zu den Erfordernissen der Gemeinschaft sollte der Einzelne lernen, eigene Wünsche und Ziele in ihrer Selbstbezogenheit vor der Gruppe zur Disposition zu stellen:

"Ein Land,..., braucht nicht nur mass-exponents sondern auch mass-resisters, das heißt nicht nur Massenvertreter, sondern auch Persönlichkeiten, die die eigene Überzeugung auch einer erreichten Masse gegenüber verteidigen." 169

Weitere Gesichtspunkte im Handlungskonzept für die Schüler, die Fähigkeitsentwicklung beim Planen und Organisieren unterschiedlicher Aktivitäten, sind Hinweise darauf, daß die bundesgenössische Lebensweise auf ein hohes Maß **individueller Selbständigkeit** aufbaut. Selbsttätige praktische Aufgabenbewältigung ist fest in die kooperativen und arbeitsteiligen Möglichkeiten der bundesgenössischen Gemeinschaft integriert. Auch ist die Summe selbständigen Wirkens der Heranwachsenden Ausdruck und Ergebnis der Eigendynamik der Gemeinschaft. Geistige Konzentrationsfähigkeit, Sorgfalt bei tätiger Auseinandersetzung mit sachlichen Problemen oder Fragen der Gemeinschaft gelten in den KHS als wichtige Indikatoren zur Förderung der **Kreativität** der Schüler. Kreativität, die dem kooperativen Zusammenwirken der Gemeinschaft erst die inhaltliche Qualität verleiht und den subjektiven Anlagen und Möglichkeiten der Kinder entspringt. Das Anregen und Einbeziehen der kind- und jugendhaften Phantasie ist ein Grundsatz erfüllter und kreativer Lebensweise nach bundesgenössischem Muster. Eng damit verbunden ist die Ausprägung der Vorstellungskraft für zukünftige Abläufe und Geschehnisse im Umfeld der schulischen Gemeinschaft, ein Moment selbständiger Lebensgestaltung und tätigkeitsgebundener Interaktion.

"Train the imagination. You must call it into action, otherwise it becomes atrophied like a muscle not in use." 170

An dieser Stelle ließe sich zusammenfassen, daß die Gemeinschaftserziehung nach bundesgenössischen Prinzipien das arbeitsteilige und aufeinander abgestimmte Zusammenwirken aller Schulakteure erfordert und bewußt strukturiert. Sie geht im wesentlichen vom selbständigen Beitrag des Einzelnen im sozialen Zusammenhang der Gruppe aus. Als typische bundesgenössische Kriterien der Gemeinschaftserziehung können Kooperativität, Selbständigkeit, Integration und Kreativitätsentwicklung hervorgehoben werden. Die äußeren Lebens- und Verhaltensgewohnheiten der Schüler als Faktoren bundesgenössischer Schumatmosphäre werden an denen orientiert, die mit einem modernen 'Gentlemanideal' in Verbindung gebracht werden.

Das pädagogische Konzept der 'Kurt-Hahn-Schulen' bringt, wie bereits angedeutet wurde, nicht nur eine spezielle Form der Gemeinschaftserziehung zum Ausdruck, sondern auch die Individualisierung pädagogischen Geschehens. Prinzipiell gleichberechtigt korrespondiert die Gemeinschaftserziehung mit einer **Individualerziehung in bundesgenössischer Einbettung**.

Gleichberechtigt insofern, da in den RSCS, OBS und in den UWC konzeptionell vorgesehen ist, daß die Schule mit ihren jeweiligen erzieherischen Potenzen den Begabungen, Wünschen und Interessen der Zöglinge legitimen Spielraum gewährt. Zudem sollen die Schüler

bereit sein, einen Teil ihrer individuellen Freiheit und ihre geistigen und auch körperlichen Möglichkeiten für das Wohl der Gemeinschaft einzusetzen.

Diese beiden Aspekte müssen dann konflikthaft erscheinen, wenn sie statisch und voneinander getrennt auf den realen pädagogischen Prozeß zurückwirken. Auch ist die harmonische Einheit von individueller Freiheit und gemeinschaftlicher Gebundenheit in der Praxis realer Vorgänge und Beziehungen ein stark idealisiertes Verhältnis. Dieses Verhältnis setzt individuelle Einsichten und persönliche Bindungen in der Gruppe voraus, die oftmals erst noch entwickelt werden müssen. Für die RSCS soll in dieser Hinsicht gelten:

"They recognise the need to train the young on the one hand to develop their particular gifts as individuals to the full and on the other hand to be willing to sacrifice a measure of freedom and self-interest on behalf of the community. They look upon these two aspects of training, which must sometimes seem to conflict, as nevertheless interdependent." ¹⁷¹

Zum einen entsteht die Vielfalt gemeinschaftlichen Lebens, Arbeitens und Lernens aus der partiellen Individualisierung bundesgenössischen Zusammenwirkens. Zum anderen hat die schulische Gemeinschaft Freiräume für subjektive Befindlichkeiten und individuelle Begabungen zu gewähren. In dieser organischen Einheit von Individuellem und Gemeinschaftlichem, die die individuelle Selbstentfaltung durch die Regeln bundesgenössischer Sozialbeziehungen und Tätigkeitsmuster begrenzt, aber auch fördert und erweitert, sieht auch das Konzept der OBS den entscheidenden Ausgangspunkt pädagogischer Prozeßgestaltung.

"Er versucht (der OB-Kurs-T.F.) die Entwicklung in jedem Menschen zu fördern und gleichzeitig diese Individualität mit der organischen Einheit der sozialen Gruppe, der er angehört, in Einklang zu bringen." ¹⁷²

Die Optimierung individueller Selbstentfaltung durch die korrektiven und inspirativen Impulse der Selbsterziehungsgemeinschaft und die Vitalisierung gemeinsamer Tätigkeit durch den individuell gewollten und engagierten Einsatz von Einzelpersonen sind die dazu gleichlautenden Positionen im Konzept der United World Colleges.

"During their time at the Colleges ..., in the process learning much about themselves and each other, and developing a concern for their fellow human beings." ¹⁷³

Die erkenntnistheoretische Grundlegung des Individualisierungskonzeptes der KHS basiert im wesentlichen auf den anthropologischen Positionen, von welchen Kurt Hahn schon während der ersten Entwicklungsetappe der KHSB ausgegangen war. Bereits im Jahre 1908, im Seminar seines Freundes und Lehrers L.Nelson¹⁷⁴, in seinem Aufsatz 'Gedanken über Erziehung', zeichnete er den ethisch-moralischen Überbau seiner pädagogischen Ansichten und seine Vorstellungen von der Entwicklung des Menschen. In diesem Aufsatz bezog Kurt Hahn, der ehemalige Student der 'Klassischen Philologie' und Philosophie, die Begriffe der Sittlichkeit, des sittlichen Menschen und der Erziehung auf Kriterien und Positionen, die er vor allem der 'Platonischen Moralphilosophie' entnahm. Mit derartigen Auffassungen dürften ihn seine Lehrer, der Historiker H.Draheim¹⁷⁵ am Wilhelmsgymnasium in Berlin und die Philosophen und Philologen an den Universitäten Göttingen, Berlin und Oxford, L.Nelson, U.v. Wilamowitz-Moellendorf und J.A.Stewart bekannt gemacht haben¹⁷⁶.

Hahns frühe Aufsätze zu erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen sind eindeutig von Auffassungen Platons zum Staat und zur Erziehung inspiriert worden¹⁷⁷, und auch von solchen philosophischen Auslegungen der Erziehung, die während der Zeit seiner Studien in Berlin, Göttingen und Oxford diskutiert wurden¹⁷⁸.

Bestimmenden Einfluß auf das Schulkonzept gewannen das uneingeschränkte Bekenntnis zur Kirche und Religion, sowie idealistische Annahmen zum menschlichen Entwicklungsprozess: Subjektive Aneignung der Welt durch Intuition und individuelle Emotionalität¹⁷⁹. Hier lassen sich vielfältige Affinitäten zum subjektiven Idealismus Platons nachweisen. Jedoch, die von Hahn einseitig vorgenommene positive Bewertung individueller Handlungs- und Verhaltensmuster, ausgehend von der Achtung oder Nichtachtung der Normen und Werte des 'Platonischen Sittengesetzes'¹⁸⁰, ist im pädagogischen Konzept der KHS heute kaum noch nachzuweisen. Die über siebzig Jahre andauernde Eigenentwicklung der KHSB hat die teilweise ethisch und moralisch überspannte Gedankenführung Kurt Hahns zu Fragen der Erziehung schrittweise überwunden.

Charakteristisch für das von Kurt Hahn entworfene anthropologische Modell ist einerseits, daß die Richtung des Erziehungsvorganges und damit die angedeutete Richtung der Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit schon von den Voraussetzungen her durch die Fixgrößen einer Sittenlehre, ethisch und moralisch überladen, eingeeengt und in gewisser Weise dogmatisiert wurde.

"Es ist ein Ziel der Pädagogik, die Kinder zu sittlichen Menschen zu erziehen. Wir sind aber der Ansicht, daß es das Ziel der Pädagogik ist ... " ¹⁸¹

Andererseits nahm Hahn in seine pädagogischen Überlegungen die Erkenntnis auf, daß das Wesen der Erziehung und ihr prozessualer Charakter eng mit den natürlichen Anlagen und individuellen Neigungen der Kinder zusammenhängen muß¹⁸². Diesen anthropologischen Grundgedanken, daß nämlich **natürliche Anlagen, subjektive Neigungsvielfalt und individuelle Emotionalität** die **Primärquellen ganzheitlicher Persönlichkeitsbildung** sind, findet man im pädagogischen Konzept von Internats- und Kurzschule gleichermaßen wieder. Der dritte Gesichtspunkt zur Charakterisierung des anthropologischen Modells der KHS ist der immer wieder hergestellte Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsbildung und spezifisch menschlicher Tätigkeit. Nach eigenen Angaben findet Hahn bei Plato die Auffassung, daß die Entwicklung menschlicher Wesenskräfte (Neigungen, Willensstärke etc., so von Hahn bewertet) durch die tätige Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner äußeren Umwelt und mit seinem 'Innenleben' gefördert wird¹⁸³. Für diese Verbindung der Persönlichkeitsentfaltung mit geistiger und vor allem praktischer Tätigkeit stehen heute in den RSCS, OBS und UWC die vielfältigen schulischen Aktivitätsfelder, auf denen sich die Heranwachsenden tätigkeitsbedingt bewähren müssen.

"They are concerned with the 'whole man and woman', and regard as educationally relevant a wide range of human activities which they seek to include in the school program or deliberately to encourage outside it." ¹⁸⁴

Diese, im pädagogischen Konzept hergestellte **Einheit von Persönlichkeitsentfaltung und menschlicher Tätigkeit**, ist Beleg und zugleich Ergebnis reformpädagogischen Heran gehens. Danach wird die Subjektposition der Akteure im Prozeß der Persönlichkeitsbildung dadurch entscheidend gehoben, daß sie sich aktiv und tätigkeitsgebunden mit Problemen und Fragen ihrer Außen- und Innenwelt auseinandersetzen. Gegen das bloße Rezeptieren und gegen das passive Assimilieren sozialer Erscheinungen wird das tätigkeitsbedingte Austragen sozialer Konflikte gesetzt. Die in diesem Zusammenhang häufig gebrauchten Bezeichnungen für reformpädagogische Schulmodelle, wie Tatschule, Lebensschule, Erlebnis schule oder Gemeinschaftsschule¹⁸⁵, dienen vor allem der Kennzeichnung der aktiven Rolle von Schülern und Lehrern im pädagogischen Prozeß. In dieser Hinsicht ließen sie sich auch auf die KHS anwenden.

Aus psychologischer Sicht berührt das Konzept die entwicklungspsychologische Grundposition, daß sich die Persönlichkeitsentfaltung vor dem Hintergrund oder im Ensemble endogenetischer und exogenetischer Einflüsse durch Tätigkeit vollzieht. Dabei ist die KHS einerseits ein planmäßig strukturiertes Übungsfeld derartiger Tathandlungen (z.B. Rettungsdienste und Expeditionen). Andererseits treten naturgemäß bei der Vielfalt schulischen Lebens, Arbeitens und Lernens situationsbedingte Handlungsräume auf (z.B. im realen Rettungsfall oder in zwischenmenschlichen Konflikten), die gezielt in das pädagogische Geschehen miteinbezogen werden. In Übereinstimmung mit Positionen der Entwicklungspsychologie¹⁸⁶ wird der sozial-vermittelnde Wert schulischer Lebensbeziehungen, gemeinsamer Arbeitstätigkeit und handlungsorientierter Lernformen in die Persönlichkeitsbildung eingebracht.

In der KHS wird der Erziehung die Aufgabe zugemessen, aktiv in das Innenleben der Schüler einzugreifen. Das pädagogische Handlungsschema dafür, welches Kurt Hahn nach einer Struktur **Diagnose-Therapie** entworfen hatte, ging davon aus, daß nach Erkennen der individuellen Neigungsvielfalt des Schülers ein Verfahren einsetzen müßte, welches auf die innere Gestimmtheit der Kinder und Jugendlichen zurückwirkt. Dieses Verfahren, zugleich **methodisches Hauptinstrument** der erlebnispädagogischen Charaktererziehung in den KHS, die **Erlebnistherapie**, strukturiert Internats- und Kurzschule in spezifischer Weise. In ihren Teilelementen, sportliche Betätigung, Expedition, Rettungsdienst und Projekt werden die komplexen Handlungsräume gesehen, in denen sich die psychischen Besonderheiten der Schüler und ihre subjektiven Interessenlagen erziehungswirksam beeinflussen lassen. Im Kern der Sache geht es um das Erkennen und konkrete Aufgreifen kind- und jugendhafter Eigenschaften, die, je nach individueller Disposition, stärker und schwächer auftreten können; wie beispielsweise Phantasie, Neugier, spielerische Aspekte, Spontaneität oder der Drang nach körperlicher Betätigung. Und es geht um die Operationalisierung dieses Innenlebens durch suchende, beobachtende, tastende und experimentelle Tätigkeiten im Rahmen der oben genannten Erlebnistherapie und in unterschiedlichen Sachzusammenhängen. Kurt Hahn bezeichnete dieses Vorgehen auch als das Entzünden der 'grande passion'¹⁸⁷, einer persönlichen Leidenschaft, die einerseits auf die psychischen und physischen Besonderheiten des Zöglings aufbaut und die andererseits über persönliche Krisen hinweghelfen kann.

Diese Betonung der psychischen Besonderheiten der Kinder, ihre Berücksichtigung und Förderung in den realen schulischen Vorgängen, war ein Grundsatz zahlreicher reformpädagogischer Vor- und Mitdenker. Sich mit ihnen in prinzipieller Übereinstimmung befindend, forderte Kurt Hahn:

"Es ist ein Verbrechen, junge Menschen zu Meinungen zu zwingen. Indoktrinierung ist vom Teufel, aber es ist Verwahrlosung, ihnen nicht zu heilsamen Erfahrungen zu verhelfen." ¹⁸⁸

Die Individualerziehung auf der Grundlage bundesgenössischer Schulgestaltung baut darauf auf, daß sich subjektive Erkenntnis zu verschiedenen Sachverhalten dann einstellt und darüber hinaus verhaltenswirksam wird, wenn sie aus individuellen Eindrücken und Erlebnissen erwächst oder aus denen durch die Gruppe vermittelten sozialen Erfahrungen resultiert. Aus diesem Grunde dominieren abenteuerliche und wagnisreiche Unternehmungen das schulische Leben in den KHS, bei denen jeder Teilnehmer seine speziellen und verantwortungsvollen Aufgaben besitzt. Im übertragenen Sinne ein primär empirischer Erkenntnisweg, für den Einzelnen in konkreter Tätigkeit überschaubar und faßlich, auf der Grundlage der natursportlichen Ausgestaltung auf emotionale Tiefenwirkung zielend.

3. Die Vielfalt schulischen Lebens, Arbeitens und Lernens in den unterschiedlichen Modellen der Kurt-Hahn-Schulen

Die Darstellung von Einheit und Vielfalt hinsichtlich der schultheoretischen Grundsätze und ihrer praktischen Auswirkungen soll einerseits ein möglichst umfassenden Einblick in die 'Kurt-Hahn-Schulen' gewährleisten. Zum anderen Auskunft darüber erteilen, wie in Internats- und Kurzschule das Verhältnis von Theorie und Praxis beschaffen ist.

Dabei kann und soll es nicht darum gehen, die zahlreichen Sitten, Riten, Traditionen und Gewohnheiten pädagogischen Denkens aufzulisten und gegenüberzustellen, welche in den nunmehr über 60 KHS anzutreffen sind. Mit dem Ziel, zu den interessierenden Problemfeldern (Subjektposition, Schule-Umwelt, Schulorganisation und Schulkultur) und zu den betrachteten Aktivitätsbereichen (Leben, Arbeiten, Lernen) relativ vergleichbare Strukturen in diesem ohnehin vielfältigen Feld zu finden, mußte eine Begrenzung erfolgen; auch unter dem Aspekt des quantitativ-begrenzten Umfangs, der dieser Untersuchung von Beginn an gesetzt wurde.

Wohl aber bestehen zwischen den einzelnen 'Schulgruppen', zwischen den Round Square Conference Schools, United World Colleges und Outward Bound Schools bemerkenswerte Unterschiede, sowohl von der Konzipierung als auch von ihrer praktischen Umsetzung her gesehen. Was die Schulgruppen unter wechselnden sozialen, materiellen und institutionellen Voraussetzungen als RSCS, UWC oder OBS auszeichnet, wo ihre Spezifik als Institution und Lebensform junger Leute praktisch hervortritt, dort muß die Vielfalt der KHS nachgewiesen werden.

Die Gründung und Gestaltung der KHS als pädagogische Institutionen, in denen die pädagogischen Eigengesetzlichkeiten der Schule nicht durch verwaltungstechnisches 'Werkeln' aufgeweicht werden, ist an sich schon wissenschaftliches Herangehen. Paart es sich mit einer fundierten Kritik der Staatsschule und mit der Suche nach gültigen pädagogischen Ideen, sind wissenschaftliche Erörterungen herausgefordert.

Die Schulen Kurt Hahns sind als Produkte und Multiplikatoren der internationalen Reformpädagogik und als Alternativschulen jüngerer Reformbemühungen vor allem reformpädagogischen und pragmatischen Auffassungen verhaftet. Im Gegensatz zu anderen reformpädagogischen Modellen oder Alternativschulen auf reformpädagogischer Grundlage, die mehr in einer Idee als in einer Wirklichkeit vorhanden sind, haben sie ihren festen Platz in der Erziehungspraxis gefunden. Aus diesem Grunde ist die wissenschaftliche Vergegenwärtigung der Vielfalt der KHS auch ein kritisches Hinterfragen der praktischen Modellfunktion und partiellen Ersatzfunktion für das tradierte Bildungswesen, die die Schulen der Reformpädagogik auch immer für sich in Anspruch nahmen.

3.1. Die Kurt-Hahn-Schulen als Stätten gemeinsamen Zusammenlebens im Rahmen eines Schulstaates

Den Ausgangspunkt für die praktische Gestaltung des Zusammenlebens nach bundesgenössischem Muster setzt die relative **Autonomie** der KHS. Die kurzschulmäßige oder internatsgebundene pädagogische Provinz soll, wie bereits festgestellt werden konnte, ein in der Regie von Lehrern und Schülern geleitetes, verantwortetes und verwaltetes Bewährungsfeld für die Mitglieder der Schulgemeinschaft repräsentieren. Konzeptionell und der Art der Gestaltung schulischer Lebensführung zufolge gilt, die Schulsubjekte, je nach Verwaltung- und Handlungseigenschaften, mit Verwaltungsaufgaben und Verantwortungen zu betrauen²⁶⁹. Das bedeutet einerseits, sie an der Realisierung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Aufgaben teilhaben zu lassen und andererseits, durch die Transparenz der Selbstbezogenheit dieser Tätigkeiten, ein tragfähiges Netz schulinterner Kooperation und Kommunikation aufzubauen. Selbstbezogen für die Heranwachsenden insofern, als das die Nützlichkeit und Notwendigkeit gemeinsamer und individueller Aktivitäten deutlich vor Augen geführt werden. *„Überall wird die gleiche Erfahrung gemacht: Wer die heranwachsenden Menschen gewinnen will, muß viel von ihnen fordern. Sie versagen sich nie, wenn sie spüren: wir werden gebraucht.“* ²⁷⁰

Theoretisch und praktisch, inhaltlich und organisatorisch, methodisch und strukturell, müssen sich in Internats- und Kurzschule aufgrund des verschiedenartigen Bedingungs-komplexes deutliche Unterschiede abzeichnen. Diese Unterschiede, die die gemeinsame Lebensführung nachhaltig beeinflussen, reichen von der Anzahl und dem Alter der Schüler und Teilnehmer, über die Dauer der Ausbildung bis hin zur Tiefe und Breite des inhaltlichen und methodischen Bildungsangebotes.

Beispielsweise ist in den RSCS im 'Normalfall' die gesamte 'Sekundarstufe' für Schüler zwischen dem 11. und 19. Lebensjahr anzutreffen. Die OBS bieten ihre 14-tägigen Standardkurse für Teilnehmer zwischen 16 und 25 Jahren an, und in England können in den '50+ years courses' selbst Rentner teilnehmen. Die UWC beheimateten als 'Sixth-Form-Colleges' (außer Singapur und Swasiland) 16 bis 18-jährige für zwei Jahre.

Oder, konvergiert die Schülerzahl in den Internaten Kurt Hahns derzeit ca. bei 500, beherbergt das 'United World College of South East Asia' über 1300 Studenten, so kommen im Outward Bound-Kurs nur ca. 100 Teilnehmer zusammen²⁷¹.

Die Breite und Vielfalt der Bildungsangebote in den Internaten variieren erheblich. Sie reichen vom deutschen Abitur (mit neusprachlichem und mathematisch-naturwissenschaftlichem Profil)²⁷² bis hin zum 3-Fächer 'GCSE-A-Level' in den englischen Schulen. Von beiden hebt sich das 6-Fächer 'International Baccalaureate' in Umfang und Inhalt deutlich ab. In den OBS hingegen ist die Programmstruktur entsprechend den Elementen der Erlebnistherapie auf Formen des sozialen Lernens konzentriert, und weniger auf ein naturwissenschaftliches oder geisteswissenschaftliches Bildungsangebot²⁷³.

Bauen die schulstaatlich-organisierten Heime auf relativ stabile und beständige Sozialbeziehungen auf, so vollzieht sich Vergleichbares im OB-Kurs durch ein natursportliches und sozialtherapeutisches Gruppentraining, in dem aktuelle und situative gruppenspezifische Handlungsmuster die Sozialbeziehungen ständig verändern und andersartig erfordern²⁷⁴.

Unter dem Aspekt schulischer Autonomie und des dabei freigelegten Spielraumes für schultypische Eigenentwicklungen verlief auch die innere Differenzierung der Schulgruppen. Die RSCS, in der Traditionslinie Abbotsholme-Salem-Gordonstoun (bemerkenswert ist

auch, daß Abbotsholme eine der ersten Schulen war, die der Round Square Conference beigetreten ist), haben die Unterschiede zwischen der public-school und dem deutschen humanistischen Gymnasium lebendig gehalten. Auch hob sich beispielsweise das 'Atlantic College', welches an der Charakterbildung von Führungskräften der NATO im 'Nato Defence College' orientiert war²⁷⁵, deutlich vom berufsorientierten Managertraining im 'UWC of Venezuela'²⁷⁶ ab. Die OBS differenzierten sich aufgrund der unterschiedlichen Trägerschaften (Militär, nationale Trusts, Industrieklubs)²⁷⁷. Vor diesem Hintergrund haben in das 'Outward Bound-Konzept' paramilitärische Zielstellungen und sozialpädagogische Programminhalte gleichermaßen Eingang gefunden.

Allein diese wenigen Daten und Sachverhalte sind Hinweise auf die Vielfalt der KHS und auf ihr Bemühen, im Rahmen der vorgegebenen und zum Teil selbst geschaffenen Autonomie schulspezifische Profilierungen praxiswirksam durchzusetzen.

Eng daran angelehnt stellt die **Öffnung** der KHS keinen inhaltlichen Widerspruch zu ihren Autonomiebestrebungen dar. Vielmehr wird versucht, daß die pädagogische Provinzen als in sich geschlossene Erziehungseinheiten ihren Platz in der sozialen Nachbarschaft besetzen und inhaltlich sinnvoll ausfüllen.

Rettungsdienste, Umweltschutz und sonstige Sozialdienste sind die praktischen Eckpfeiler sozialer Tätigkeitsmuster in den RSCS und in den OBS, für die im UWC die 'services to community' stehen. Das spezifische Profil im Pädagogischen erhalten dabei die KHS durch die prinzipielle Verflechtung von Lebens- und Lerntätigkeiten über die für sie typischen erlebnispädagogische Gestaltungsmittel. Das bedeutet, Schüleraktivitäten in der See- und Bergrettung, die Pflege von Wasserläufen oder von Uferbepflanzungen oder die Behindertenhilfe geschehen nicht zufällig, spontan und regellos, sondern erscheinen als Projekte und Expeditionen mit planmäßiger Vorbereitung und kontinuierlicher Ausführung.

Der im Konzept und in der Praxis der KHS immer wiederkehrend hergestellte Zusammenhang zwischen Schule und Gesellschaft läßt in seiner logischen Konsequenz schlußfolgern, daß das angestrebte Schulumilieu, als Medium und Übungsbasis einer Bundesgenossenschaft, die sozial vermittelnde Kooperation mit der Umwelt erfordert und die Erfahrungen des täglichen Lebens nicht unberücksichtigt lassen kann.

Unter dem Aspekt der Öffnung der KHS ist die bewußte Konstituierung der Schülerpopulation und in den UWC auch die bewußte Zusammenstellung der Lehrerpoptation ein dritter Gesichtspunkt, der das schulische Leben maßgeblich beeinflusst. Prinzipiell haben in die Internate nur Schüler Zugang, deren sozialer Status den Forderungen der Schulen angemessen ist. Die Auswahl über das Schulgeld führt zwangsläufig dazu, daß die Schülerpopulation nicht über die Bandbreite jugendlicher Erfahrungswerte verfügt, welche für wirklichkeitsnahe und lebensverbundene Sozialbeziehungen notwendig wären. Durch ein gestaffeltes Stipendiensystem wird praktisch versucht, daß in den RSCS Kinder unterschiedlicher sozialer Schichten ihre Erfahrungswelt austauschen können. Dies zweckgebundene Öffnung der RSCS sichert partiell das **Prinzip der sozialen Mischung** in der Schülerschaft ab.

"In their own interest and the interest of nation, children of the powerful and one secure ought to share the experience of an enthralling school life with the sons and daughters of those who have struggle for their existence." ²⁷⁸

Dieser pädagogisch organisierte Erfahrungsaustausch, in den nur Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft treten können, ist im UWC durch die Internationalität inhaltlich erweitert. Ist in den RSCS das pädagogische Motiv der sozialen Mischung unter allokativem Aspekt

eine vorweggenommene und praktisch hergestellte Angleichung sozialer Schichten, wird diese auch im UWC vor dem Hintergrund einer internationalen Schulszene gemeinschaftlich erlebt:

"... um der gesunden Einwirkung willen, die sich immer einstellt, wenn Angehörige verschiedener Nationen oder Rassen oder Gesellschaftsschichten durch reinigende Erlebnisse verbrüderet werden" 279.

Repräsentieren die UWC mehr die Erweiterung der qualitativen Sicht auf das Problem der Auswahl und Zusammenstellung der schulischen Lebensgemeinschaft, ist in den OBS mehr die quantitative Größe Indikator für die Kurszusammensetzung; das heißt, wurde die Idee der Angleichung unterschiedlicher sozialer Gruppen und Schichten oder die Stabilisierung ihres kooperativen Miteinanders multiplikatorisch erweitert.

"Der OB-Kurs steht allen offen, ungeachtet ihrer Rasse, ihrer sozialen Herkunft, ihres Geschlechts, oder ihrer Nationalität". 280

Ein Ergebnis der jüngeren Entwicklung der UWC und der OBS ist die Integration gewisser gesellschaftlicher Randgruppen in das Leben der Schulgemeinschaft. In den UWC sind heute Aktionsprogramme für behinderte Kinder, arbeitslose Jugendliche oder Gastarbeiterkinder integrative Bestandteile schulischer Lebensführung und sozialer Erziehung. Die eigens in diesem Zusammenhang durchgeführten 'activity weeks' sind Teilorgane im sozialen Organismus der Colleges. Gleiches gilt auch für die Sozialdienste in Salem oder Spetzgart, in denen Ausländerkinder, Kindergärten, Großfamilien, Sonderschüler, Altersheimbewohner oder Behinderte praktische Unterstützung durch die Schuljugend erfahren²⁸¹. In den OBS hat sich die Integration von Handlungspartnern, die unter kontrastierenden körperlichen und geistigen Voraussetzungen das Programm gruppenspezifischer Charaktertrainings mehrdimensionaler erfordern, zu einem festen Bestandteil der Kurse etabliert.

"Unter den Kursteilnehmern sind aber auch Jugendliche aus Randgruppen, wie etwa Spätaussiedler, Milieugeschädigte oder Behinderte, sofern ihre Behinderung eine Teilnahme an den Kursen zuläßt. Da eines der erklärten Ziele der Kurzschulen die Förderung der Toleranz gegenüber den Mitmenschen ist, die 'anders' sind, fällt neben dem Prinzip der sozialen Mischung der Kurse auch dem Gedanken der Internationalität eine bedeutende Rolle zu. Der Anteil der ausländischen Teilnehmer an den Standardkursen hat sich in der BRD bei etwa 10% stabilisiert." 282

Abschließend zum Problem der Schülerpopulation muß darauf verwiesen werden, daß sich in allen Formen der KHS die **Koedukation** durchgesetzt hat. Salem und Gordonstoun, das 'Atlantic College' und auch die erste OBS in Aberdovey wurden als 'Jungenschulen' eröffnet. Die frühere Verweigerung der Koedukation, vor allem in den Internaten, ist in den moralisch überspannten Ansichten Kurt Hahns hinreichend reflektiert worden. Gerade die Gemeinschaftserziehung von Jungen und Mädchen in den Phasen des zweiten Gestaltwandels, wurde durch Kurt Hahn mit den Stigmen der individuellen Gefährdung, einseitigen Erotisierung und sexuellen Verführung belegt. Im Konzept lesen sich die Freundschaften zwischen Jungen und Mädchen als 'Gifte der jugendlichen Entwicklung' oder taktile Berührungen als 'Kleben' und zu verpönde Zuwendung. Die späteren Einsichten, daß 'sex appeal' und der freundschaftliche Umgang zwischen Jungen und Mädchen nicht unbedingt identisch sein müssen und der Bereich dazwischen bis zur bewußten Zuwendung zum anderen Geschlecht ein objektives Lebensfeld junger Leute ist, setzten sich schrittweise auch praktisch durch. Jedoch, bis in die Gegenwart hinein, in sehr unterschiedlicher Ausprägung. In Erlebnisberichten aus den OBS und UWC spiegeln sich

ausschließlich positive Erfahrungen mit der Koedukation wider. In den RSCS werden Unterschiede deutlich. Beispielsweise ließ sich in Salem und in Spetzgart beobachten, daß das zwanglose und freundschaftliche Miteinander von Jungen und Mädchen das kooperative Zusammenwirken in der Schulgemeinschaft stimulierte. In Gordonstoun hingegen wird heute noch die in der Schulgemeinschaft öffentlich gelebte Beziehung zwischen einem Jungen und einem Mädchen (z.B. der triviale Fall einer spontanen Umarmung in der Schulöffentlichkeit) mit altmodischen und drastischen Schulstrafen geahndet²⁸³.

Grundlage und Ziel der Erziehungsgestaltung in den KHS sind Schüler und Lehrer, die im Bewußtsein stehen, daß die durch sie allein disponierte Schulgemeinschaft administrative Einengung auf ein notwendiges Maß reduziert und die Qualität ihrer Aktivitäten darüber entscheidet, ob und wie die Bundesgenossenschaftsschule funktioniert²⁸⁴. Ob und in welchem Umfang bundesgenössisches Leben und Lernen individuell verinnerlicht werden und die KHS zu einer kooperativen Plattform für den Einzelnen wird, hängt in entscheidenden Maße von einer vertrauensvollen Schulatmosphäre ab. Die **Schulatmosphäre**, bedingt und erzeugt aus schulstaatlichen Strukturen, soll auf der Grundlage der unterschiedlichen Schulverfassungen²⁸⁵ Möglichkeiten des freudvollen Mittuns und Mitdenkens eröffnen.

"Die Mitarbeiter und Kollegiaten (der Oberstufe in Spetzgart-T.F.) verstehen sich als eine Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden. Die gemeinsame Anstrengung soll nicht nur jedem Kollegiaten ermöglichen ein gutes Abitur zu machen; er soll ebenfalls lernen, selbständig, verantwortungsbewußt und kooperativ sein Leben in dieser Gemeinschaft zu gestalten. Die Verfassung (Schulverfassung der Kollegstufe-T.F.) geht davon aus, daß Mitarbeiter und Kollegiaten sich gleichermaßen verpflichtet fühlen, die Regeln des Zusammenlebens aufzustellen und zu verwirklichen." ²⁸⁶

Viele Schulverfassungen der RSCS und der UWC, welche als selbstgeschaffene 'rechtliche' Grundlage des bundesgenössischen Schullebens anzusehen sind, zeigen, daß die schulstaatliche Kooperation im wesentlichen auf zwei Verabredungen zwischen Schülern und Lehrern aufbaut:

1.

Der Geist der Unterordnung und Untertänigkeit wird durch Mitbestimmung, Mitverantwortung und Freiwilligkeit ersetzt²⁸⁷.

2.

Der einzelne Schulteilnehmer hat das Recht und die Pflicht, Meinungen, Standpunkte und Sachverhalte anzusprechen, zu diskutieren und demokratisch auszuhandeln, bis hin in die Beschlußfassung einzugreifen²⁸⁸.

Hierbei ließe sich einerseits herausstellen, daß jeder Lehrende und Lernende seinen Platz in der Gemeinschaft durch persönlichen Einsatz und individuelle Leistungseigenschaften besetzt. Demnach die Schulatmosphäre, strukturiert und erzeugt aus selbstaufgelegten Regeln des Zusammenwirkens, mehr als Vertraulichkeit erfordert, da ein soziales Leistungsprinzip wirkt. Andererseits entspricht gerade die zweite Verabredung dem bundesgenössischen Handlungs- und Verhaltensmuster: der Bereitschaft an kritischem Meinungsstreit teilhaben zu wollen und in einen offenen und vorurteilsfreien Meinungs austausch zu treten.

Das Internatsleben in den RSCS und in den UWC sowie der Lebenszusammenhang in den OBS weisen auf pädagogische Akzente und Potenzen der Schule hin, die den unterschiedlichen Lebensbereichen und Lebensbedürfnissen junger Leute folgen. Vor allem dadurch, daß nach einem überschaubaren Tages- und Wochenplan die Abwechslung zwischen Ruhe und persönlicher Anstrengung, zwischen ernsthafter Tätigkeit und freudvoller Aktivität und zwischen den verschiedenen Formen des Arbeitens und Lernens realisiert werden. Notwendige und hinreichende Bedingung dafür ist das **Ganztagsprinzip** der KHS. Daß dabei die Planmäßigkeit und Systematik in der Gestaltung der Sozialbeziehungen nach schulstaatlichem Reglement im pädagogischen Prozeß der OBS naturgemäß aufgehoben sind, wurde bereits erwähnt. Zwar besitzt der OB-Kurs eine gewisse innere Struktur und einen genauen Programmablaufplan gemäß der 'fourfold achievements', jedoch basiert das Zusammenleben nicht auf schulverfassungsmäßig reglementierte Beziehungen. Die Verabredungen, die zu Beginn des Kurses getroffen werden, müssen flexibel angelegt sein. Situative Ereignisse, wie Witterung, unvorhergesehene Bedürfnisse und Verhaltensweisen der Kursteilnehmer oder besondere Stärken bzw. Schwächen müssen die Absprachen für kurzzeitige Veränderungen elastisch halten. Das heißt nicht, daß dadurch die typischen Merkmale bundesgenössischer Lebensweise aufgehoben werden, Mitverantwortung und Mitverwaltung in der Kurseinheit völlig ausgeklammert sind.

"Jeder OB-Kurs verläuft nach diesem Muster: Zunächst wird eine Aufgabe oder ein Problem dargestellt bzw. gewählt; dann wird die Aufgabe bzw. das Problem in Angriff genommen, und zwar häufig, ohne das vorher wesentliche Informationen oder Anleitungen gegeben werden; darauf folgen persönliches Reflektieren sowie formelle bzw. informelle Gespräche, bei denen Gefühle und Gedanken ausgetauscht werden; hierbei wird die Bedeutung der Erfahrung herausgearbeitet; zum Schluß werden die neuen Erkenntnisse im Rahmen weiterer Übungen praktisch angewendet." 289

So scheint es notwendig und sinnvoll zu sein, die schulstaatlichen Zusammenhänge vorrangig aus der internatsgebundenen Lebensführung zu erklären. Doch im Anliegen, bundesgenössisches Leben in einer Schulform institutionalisieren zu wollen, ist die Verklammerung von Internats- und Kurzschule gegeben.

Da sich schulisches Leben in Abhängigkeit zu seinem sozialen Umfeld entwickelt und es laut Konzept der KHS ein Element dynamischer Kooperationsbeziehungen zwischen Internat und sozialer Nachbarschaft ist, wird der Begriff des Schullebens inhaltlich erweitert. Praktisch schlägt sich diese Erweiterung insofern nieder, als daß beispielsweise die Lebens- und Alltagserfahrungen Erwachsener gezielt in den pädagogischen Prozeß miteinbezogen werden. In diesem Sinne vermitteln prominente Gäste aus Wirtschaft und Politik, in Gruppenveranstaltungen oder 'work-shops' ganz allgemein, Formen und Prinzipien kooperativer Lebensführung, welche die moderne Industriegesellschaft bereits hervorgebracht hat und zukünftig benötigt²⁹⁰. Ein Blick auf den Veranstaltungsplan deutscher RSCS hinsichtlich der geladenen Gäste und bezüglich der Themenbereiche verdeutlicht, daß der Informationstransfer zwischen Führungskräften des gesellschaftlichen Lebens und den Schülern möglichst intensiv und breit gefächert gestaltet werden soll²⁹¹. Damit folgt man praktisch der Einsicht, daß sich das schulische Leben nicht aus sich allein reproduziert und erneuert, sondern Impulse zu seiner Entwicklung auch von 'Außen' ständig benötigt. Diese Bezüge bestehen in den RSCS und UWC auch darin, dem Internat im Territorium eine feste Funktion zu geben, die der Schüler mit seinem konkreten 'service' ausfüllt. Die

typischen Leistungen der Schulen, die traditionellen Feuerwehren', die Seerettungsdienste und die Bergwacht sind heute durch eine enorme Breite von Ökologieprojekten verbreitert. Die Ökologieprojekte bezogen sich früher hauptsächlich auf die natürlichen Medien in der Umwelt der Schulen. Heute jedoch bestehen auch Umweltprojekte in Form von Studienfahrten und Expeditionen, die die lokale Selbstbezogenheit der Internate aufgehoben haben. Als ein gutes Beispiel dafür können die von den deutschen RSCS durchgeführten Expeditionen ins Wattenmeer angesehen werden, wo projektgebunden und praxisnah Umweltschutz betrieben wird²⁹².

Dieses enge Verhältnis der KHS zu ihrer Umwelt und die partielle Offenheit der Schulen für äußere Einflüsse macht auch unter dem Aspekt ihrer in der Praxis erreichten Vielfalt folgendes deutlich: durch das permanente Aufgreifen sozialer Fragen, realer Umweltprobleme oder gesellschaftlicher Erscheinungen wird der Alltag der Schuljugend selbst ein Teil bundesgenössischen Lebens und Arbeitens. **Die Schule wird selbst Organisationsform, inhaltliche Komponente und Ort gesellschaftlicher Kooperation.**

Bei allem Offensein, ob abenteuerliche Projekte, Expeditionen und Rettungsdienste mehr künstliche, zeitindifferente und inadäquate Transformationsrhythmen gesellschaftlicher Inhalte und Beziehungen darstellen, macht das Schulkonzept der KHS deutlich, daß die in ihnen realisierten Erziehungsfelder im bundesgenössischen Selbstverständnis ihrer Akteure liegen müssen. Primär ist nicht wichtig, daß gesellschaftliche Praxis in der Schule detailliert nachgestaltet oder gar kopiert wird. Primär ist die KHS als kind- und jugendgemäßes Bewährungsfeld, in dem sich die angestrebten Verhaltens- und Handlungseigenschaften ungestört entwickeln lassen. Wichtiger scheint zu sein, die stimulierende, animatorische und sozial-vermittelnde Wirkung der Gemeinschaftsaktionen und des schulstaatlichen Lebens abzuschöpfen, und die dabei offensichtlichen individuellen Erlebnisse zu einem Faktor des jugendlichen Reifeprozesses zu machen.

Dieses innere Spannungsfeld zwischen pädagogischer Idee, daraus realisierter Erziehungspraxis und gesellschaftlicher Realität, in welchem die Internate Kurt Hahns von jeher zu sehen sind (und auch die Schule überhaupt), wird durch einzelne schulkulturelle Aspekte noch verstärkt. Durch solche Aspekte, die das tägliche Leben nicht unbedingt bestimmen und die nicht unmittelbar auf Alltägliches bezogen sind, aber doch die innere Gestimmtheit der Schüler in der täglichen Lebensführung positiv beeinflussen. Dazu zu zählen wären unter anderem schulische Traditionspflege oder die Schulkleidung, welche vor allem in den englischen RSCS sehr verbreitet ist. Auch die Schularchitektur hat dazu beigetragen. Gerade deshalb sind die meisten der RSCS und einige UWC als Schloßschulen eröffnet worden und sind die OB-Kurse in reizvolle natürliche Gegenden (auch eine Art pädagogischer Architektur) verlegt worden.

"Das Hauptgebäude sollte nicht nur durch seine eigene Umgebung, sondern auch durch seine eigene Schönheit zur Anhänglichkeit stimmen." ²⁹³

Welche Bedeutung der Schularchitektur in den Internaten beigemessen wird, läßt sich auch an einigen Schulneubauten ablesen. Beispielsweise ist der Neubau in Spetzgart so angelegt worden, daß Mentoren und Flügel (ca.20 Kollegiaten) in einem Gebäudeteil untergebracht sind, zusammen dort wohnen können und so eine kleine Gemeinschaft für sich bilden. Die Anlage der Bibliothek, Clubzentrum oder Speisesaal verweisen neben einer hohen Funktionalität auch auf den Anspruch des sich 'Wohlfühlens' und des sich 'Zurechtfindens'.

Der **Schulstaat** der Internate ist weniger ein Element schulinterner Kultur (abstrahiert man einmal von der Tatsache, daß es Menschen gibt, die von 'politischer Kultur' im Positiven sprechen, zumal es meistens auch noch die sind, die politisch denken und handeln). Er ist das wesentliche Strukturelement zur Organisation bundesgenössischer Lebensweise - das pädagogische 'Gravitationszentrum' hinsichtlich gemeinschaftlicher Tätigkeits- und Beziehungsstrukturen²⁹⁴.

Er entwickelt Gegenkräfte dort, wo der Gemeinschaftssinn der Akteure, die ideelle Voraussetzung kooperativen Handelns, gefährdet erscheint durch Kräfte, die der Idee bundesgenössischer Demokratie zuwiderlaufen. Das Spiel der Kräfte und die Dynamik der Sozialbeziehungen sind im Schulstaat durch konkrete Rechte und Pflichten geregelt. Dieses Wechselspiel der Kräfte stellt sich so stark idealisiert dar, da der Einklang individuellen Wollens und persönlicher Freiheiten mit gemeinschaftlichen Zielstellungen vorausgesetzt wird, was praktisch jedoch immer auch problematisch bleibt. Die Frage ist doch, was die Schüler tatsächlich bewegen kann, einen Teil ihrer Freiheit und ihrer selbstbezogenen Interessen der Schulgemeinschaft zu opfern?

Die auf den ersten Blick widersprüchliche Tendenz administrativer Regelung schulischer Sozialbeziehungen und individueller Interessenbereiche durch schulstaatliche Regelmechanismen wird dadurch abgeschwächt, da jedem Schüler konkrete Rechte eingeräumt und Pflichten übertragen werden, in denen er seine Befindlichkeiten gegenüber den Forderungen der Gemeinschaft klar veräußern kann. In diesem Sinne haben Schülerparlamente, Lehrer- und Kollegiatenvollversammlung in den Internaten zu funktionieren. Nicht zuletzt sind die im Gravitationsgesetz formulierten Kräfte ebenfalls wechselseitig. Hinzu kommt, daß der Schulstaat reale Möglichkeiten für seine Mitglieder anbietet, sich im verantwortungsvollen Handeln zu üben und die Aufgabenbewältigung in einem schulstaatlichen Amt mit echtem persönlichen Einsatz zu verbinden.

In den RSCS haben vielfältige Formen der Schülermitverantwortung, beispielsweise in den Schülerausschüssen zu den Schülerparlamenten, Eingang gefunden. Da gibt es den Rechtsausschuß, der strittige Fragen zwischen Schülern oder zwischen Schülern und Lehrern aufgreift und Schlichtungsvorschläge unterbreitet. Diese Austragung realer Konfliktsituationen erfordert von Schülern und Lehrern Gerechtigkeitsinn, Fairneß, objektive Bestandsaufnahme und Durchsetzungsvermögen, soll es nicht nur bei Willensbekundungen bleiben. - Eigenschaften des Charakters, die nur dann verhaltenswirksam werden, wenn sie zu einer Erfahrung in der Schulwirklichkeit werden.

Aus den Beschlüssen des Schulstaates, die vor allem in den oberen Schülerjahrgängen sehr selbständig und gleichberechtigt verhandelt werden, erwachsen die Aufgaben für den Einzelnen, für die Gruppe und mitunter für die gesamte Schule. Aber auch die Gegenrichtung, daß die Summe des inhaltlichen und funktionalen Zusammenwirkens von Einzelpersonen oder Gruppen die Vielfalt und Komplexität schulischer Lebensführung hervorbringen, ist in der Idee bundesgenössischer Sozialbeziehungen enthalten. Sie spiegelt sich im festgelegten Stimm- und Mitspracherecht des Schülers (als verfassungsmäßig niedergelegtes Recht) wider²⁹⁵. Die Verfassungen der RSCS regeln in dieser Hinsicht den Mechanismus in der KHS als sozialen Körper. Die Schule funktioniert als sozialer Organismus, durch das wechselseitige und abgestimmte Zusammenwirken aller ihrer Organe, wie es ein Organismus im allgemeinen erfordert. Der 'Hahnsche Schulstaat' als jugendgemäßes Bewährungsfeld basiert im wesentlichen auf der Annahme, daß Verantwortungsbereitschaft und Pflichterfüllung im kooperativen Bezug zur Gruppe erlernt werden müssen. Die Potenzen, welche gegenwärtig durch die Verfassungen zugänglich sind, welche sich

weitestgehend in gleichberechtigter Absprache und geteilten Verantwortungen niederschlagen und das aufeinander abgestimmte Partizipieren der Schulsubjekte an Belangen der Schule ermöglichen, zeigen, daß damit den einzelnen Organen des sozialen Organismus der Bundesgenossenschaftsschule eine größere Bewegungsfreiheit und Kompetenzerweiterungen eingeräumt wurden. Dadurch ist das Internat selbst, seine institutionellen Formen und organisatorischen Erfordernisse, Terrain unterschiedlichster Schülertätigkeiten und der mit ihnen in Zusammenhang stehenden Kooperations- und Kommunikationsformen.

Die in der ersten Entwicklungsetappe der KHSB praktizierte Schülermitverantwortung, das eher hierarchische System schulstaatlicher Organisation, läßt bezweifeln, daß die durch Lehrer, Schulleitung und Verwaltung administrierte Kooperationsebene wirklich Element eines sozialen Organismus war²⁹⁶. Auch ein Blick hinter die heutigen Kulissen der RSCS würde diese Annahme bestätigen. Die demokratische Mitbestimmung beispielsweise im 'Salemer oder Spetzgarter Schulstaat', die Mitsprache- und Wahlrechte der Schüler und Kollegiaten, die paritätische Leitung der Schulen durch Lehrer und Schüler haben die Identifikation der Heranwachsenden mit ihrem Internat und ihre Aktivitätsbereitschaft gefördert.

In Gordonstoun hingegen, wo konzeptionell durchaus Wahl- und Mitspracherecht vorge-dacht sind und wo früher diese demokratischen Grundelemente auch ausgeübt wurden, aber wo heute die praktische Entscheidungsfindung und die Auswahl der Schülerfunktionäre dem 'Staff' obliegen, hat sich Inaktivität bei Schülern und Lehrern breit gemacht, wurde der Handlungswille der Schulsubjekte streckenweise stark gehemmt. Auch ist schwer vorstellbar, daß sich in einem vom Erwachsenen permanent vorgegebenen Handlungsrahmen ein Klima der Sozialbeziehungen aufbauen kann, in dem Gemeinsinn, Leistungsbereitschaft, Kritikfähigkeit und Verantwortungsgefühl gedeihen können. Der Begriff des Schullebens im Schulkonzept der Internate wurde von vornherein durch humane, sachliche und demokratische Beziehungen definiert. Es sollte ein Schulklima erzeugt werden, in dem staatsbürgerliche Tugenden wachsen können. Wo bleibt die Lust und die Freude auf gemeinsame Handlungen, wenn ihre Erfordernisse durch den Lehrer proklamiert und verfügt werden? In Gordonstoun wird man der Schuljugend durch eine umfassende Kompetenzerweiterung ersteinmal das Gefühl und die Gewißheit zurückgeben müssen, daß sie wirklich gebraucht und gefordert ist.

Schülermitverantwortung und Schülermitverwaltung als Eckpunkte einer offenen und autonomen Lebensführung müssen kritisches Hinterfragen und offensive Meinungsäußerungen seitens der Schüler ständig herausfordern und zulassen. Verbale Willensäußerungen der Schüler, vor dem Hintergrund einer tätigkeitsgebundenen und körperschaftsorientierten Lebensform, sind keine Zeichen bundesgenössischen Zusammenseins.

Kennzeichnend für die praktische Mitverantwortung in den KHS ist die auf Tätigkeit und auf Sammeln sozialer Erfahrungen gerichtete Aktivität im Schulstaat oder in den Kursphasen der OBS. Dabei wird durch die institutionellen Elemente des Schulstaates (Ämter, Ausschüsse, Parlamente, Leitungsräte oder sachgebundene Funktionen) ein Rollenverhalten installiert, in dem der Schüler und der Erzieher durch seinen praktischen Beitrag für die Gemeinschaft Beachtung und Anerkennung erfahren. Die dabei angestrebte Entwicklung des staatsbürgerlichen Bewußtseins der Schüler, ihres Problem- und Methodenbewußtseins, unterliegt dem generellen Anspruch der Internate auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsentfaltung. In der Kurzschule hingegen sind die auf die Teilnehmer übertragenen

Verantwortungen und sachlichen Aufgaben mehr auf spezielle Ausbildungsaspekte konzentriert, wie auf die individuelle Konfliktlösung oder auf die Ausprägung des Durchsetzungsvermögens. In der Kurzschule liegt der Schwerpunkt mehr auf Weiterbildung der Akteure und auf Kompensation staatlicher Erziehungsdefizite, weniger auf einer umfassenden und ganzheitlichen Veränderung und Entfaltung der Persönlichkeit. Und doch liegt durch die Arbeits- und Verantwortungsteilung ein bewußt konstruiertes Rollenspiel vor, welches zur Handlungsbereitschaft und praktischer Problembewältigung anhält.

"In den Outward Bound-Kursen werden Realität und Ernstfall nicht simuliert, sondern in pädagogisch-organisierter Lernform durchlebt. Outward Bound-Kurse vermitteln authentische Erlebnisse, in denen sich die Teilnehmer in vielerlei Situationen selbst erfahren. Sowohl persönlich zu verantwortende Niederlagen als auch häufig nicht erwartete Erfolgsergebnisse aber ebenso die Erfahrung eines sich veränderten Rollenverhaltens in einer sich neu entwickelnden Gruppe tragen zur bewußten Identitätsfindung der Teilnehmer bei - darin liegt die politisch-soziale Bedeutung von Outward Bound." ²⁹⁷

Als ein weiteres Merkmal der praktischen Lebensgestaltung in der KHS läßt sich ein gewisses Maß an **Selbständigkeit** feststellen, welches der Schüler einerseits durch die sukzessive Erfüllung von verantwortlichen und leistungsorientierten Forderungen der Schule erwerben soll und über die er andererseits auch frei verfügen kann. Vorausschauendes Planen, organisatorische Abstimmung und sachbezogenes Denken bei schulstaatlicher Rechte-, Aufgaben- und Verantwortungsteilung räumen den Heranwachsenden Aktivitätsformen und Handlungsspielräume ein, in denen einsehbare Nützlichkeit und Notwendigkeit eigenen Tuns verdeutlicht sind. Selbstverantwortung, Mitverantwortung und Mitverwaltung setzen unter dem Aspekt der Selbständigkeit der Schüler Kompetenzerweiterungen voraus. Erweiterungen, die den individuellen Ermessensspielraum nicht schlechthin vergrößern, sondern der inneren Disposition des Schülers und seinen Möglichkeiten entsprechen. Es soll ihm innerlich leicht fallen, verantwortungsbewußt und engagiert aufzutreten und der Bundesgenossenschaft seinen Dienst anzubieten. Die Praxis lehrt, daß diese Situation nur dann eintreten kann, wenn der Schüler sich seinen Aufgaben gewachsen fühlt, er Interesse zeigt und nicht an ihrer Schwierigkeit resigniert. Die Scheu vor Entscheidungen und die Skepsis vor Verantwortungen werden dem Heranwachsenden nur dann genommen, wenn sein körperliches und geistiges Ausgangsniveau den anstehenden Aufgaben genügt. Sich dazu im pragmatischen Sinne ausprobieren zu können und sich in Verantwortungen für sich selbst und andere zu begeben, dazu existieren im schulstaatlichen Gefüge der RSCS und UWC zahlreiche Bewährungsfelder.

Beispielsweise muß der Helfer für die Technikerinnung über ein gewisses Maß an technischem Wissen verfügen und Interesse an den gestellten Aufgaben zeigen. Oder erscheinen die eigenverantwortlich realisierten 'study expeditions' im 'UWC of South East Asia' kaum möglich oder pädagogisch sinnvoll hinsichtlich ihrer Erziehungswirksamkeit ohne Berücksichtigung der physischen und psychischen Ausgangslage des Studenten.

Der zweite Gesichtspunkt ist die Integration der selbständigen Schülertätigkeit in das gemeinschaftliche Anliegen der Bundesgenossenschaftsschule. Der Kanon zwischen Einbeziehung des Einzelnen in die gemeinsame Aktion und individueller Aufgabenrealisierung verläuft simultan zum Zusammenfließen aller Anstrengungen im Schulstaat. So sind beispielsweise die durch die Jugendlichen in Spetzgart realisierten Schulbusfahrten zur Anfahrt von Mitteln und Materialien Bestandteil der generellen materiellen Sicherstellung des Schulbetriebes. Gleiches dürfte für die Stuben- und Küchendienste in Salem gelten,

4. Der pädagogische Beitrag der Kurt-Hahn-Schulen zur Theorie und Praxis einer Schule mit erhöhter Erziehungsfunktion

Die Existenz und das Wirksamwerden der KHS sind einzuordnen in die Bemühungen jener liberalen und konservativen Kräfte, welche in alternativen Lösungsangeboten für den Bereich der schulischen Erziehung einen Weg sehen, moralische, ethische, politische und religiöse Defizite im Prozeß vergesellschafteten Lebens und Arbeitens abzubauen.

Das bedeutet für die Schulauffassung, daß die funktionalen Abläufe, integralen Bezüge und sozialen Beziehungen innerhalb bundesgenössischen Lebens und Arbeitens, in ihrer gesellschaftlichen Dimension und als Ausdruck bezweckter Optimierung und Stabilisierung sozialer Verhältnisse, als Formen bundesgenössischer Interaktion in allen Bereichen schulischer Aktivitäten wiederkehren. Das bedeutet auch, daß die für die gesellschaftliche Bundesgenossenschaft als typisch erklärten kooperativen und kommunikativen Formen des Zusammenwirkens im Bereich schulstaatlicher Lebensweise, im Internat und in der Kurzschule als pädagogische Werkstätten und in projektorientierten Varianten sozialen Lernens kind- und jugendgemäß institutionalisiert und pädagogisch nachgestaltet werden. Im reformpädagogischen Sinne eine Schulgestaltung, welche sich nicht einseitig aus dem Unterrichtsprozeß ableitet, sondern wo 'jugendbewegende' Aktivitäten auch außerhalb der Klassenstufen aus der Vielfalt und Komplexität gesamtstaatlicher Prozesse hervorgehen.

Nun sind mit dem Anspruch des Alternativen, des 'Entweder-Oder', vielfältige und nicht selten widersprüchliche Erziehungsideen und pädagogische Praktiken verbunden, welche von Reformversuchen und partiellen Änderungen in der Staatsschule selbst bis hin zur völligen Ablehnung des tradierten Bildungswesens reichen.

Die Schulen Kurt Hahns vertreten kein ausschließendes 'Entweder-Oder'. Sie billigen den Massenbetrieb zugeschnittenen Regelschule durchaus ihre Existenzberechtigung zu. Jedoch reflektieren sie zum anderen Reduktionen und pädagogische Engpässe, die in der Staatsschule zu inhumanen Schüler-Lehrer-Beziehungen oder zur Verengung der Schule auf Unterricht führen. Im Gegensatz zu anderen alternativen Schulideen, die sich grundsätzlich und in allen wesentlichen Fragen zur Schulgestaltung aus der 'Überlebensfähigkeit' der staatlichen Regelschule ableiten, sind die pädagogischen Initiativen der KHS nicht schlechthin auf Abschaffung und Ersetzen zentriert: vielmehr liegt in ihrem Selbstverständnis, eine pädagogisch sinnvolle Ergänzung des staatlichen Schulwesens zu sein. Eine Ergänzung durch private Bildungsinitiative, welche in der Vergangenheit und Gegenwart Unterstützung fand, da die Erziehungsfunktion der KHS permanent spezifische Erziehungsbedürfnisse abbildete. Zum einen die Institutionalisierung ganzheitlicher Persönlichkeitsbildung und die darin enthaltene Betonung der Charakterbildung als Interessenausdruck von Bildungs- und Erziehungsbedürfnissen konservativer Kräfte in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft einer Optik auf die Persönlichkeitsentfaltung nahe steht, die den **Menschen als bio-psycho-soziale Einheit** versteht; zum anderen das zunehmende Bedürfnis des Einzelnen nach **Individualisierung und Selbstentfaltung** als 'reactio' zu einer hochtechnisierten und weitestgehend anonymen Welt, die ein dichtes Netz sozialer Abhängigkeiten und arbeitsteiliges Zusammenwirken erfordert, ein Zugewinn an persönlicher Freiheit und Lebensqualität bedeutet.

Eine internationale Umschau nach Schulauffassungen, die ihre Änderungsvorschläge aus einer von der Staatsschule distanzierenden Argumentation gewinnen und nach denen, die

ähnlich den KHS, weitestgehend kritisch, korrektiv und autonom die Regelschule diskutieren, führt in die Betrachtung einer gewissen Zahl alternativer Konzepte mit der gesetzlichen Bezeichnung *"Ersatz- oder Ergänzungsschule"* ⁴⁰³. Zu den Ersatzschulen, deren Erziehungspraxis nicht öffentlich ist und deren Etat nicht unwesentlich privaten und auch öffentlichen Quellen entspringt, gehören in Deutschland die sogenannten 'Freien Schulen' ⁴⁰⁴. Diese Ersatzschulen erhalten ihre staatliche Legitimation und öffentliche Unterstützung durch die Anerkennung und Durchsetzung staatlicher Bildungs- und Erziehungsziele (z.B. die Verbindlichkeit von Lehrplanrichtlinien und Prüfungsordnungen). Demzufolge ist ihr 'Freiraum', den sie als 'Freie Schulen' ausfüllen, mehr durch ihre Originalität und Vielfalt im pädagogischen Herangehen und im methodischen Umsetzen gesellschaftlich relevanter Erziehungsziele abgesteckt.

Aufgrund ihrer pädagogischen Ideen, ihrer schulischen Strukturen und Organisationsformen führten sie historisch, logisch und inhaltlich aus den Modellen öffentlicher Schulgestaltung heraus. Durch die Betonung der pädagogischen Eigengesetzlichkeiten der Schule zeichnen sich die 'Freien Schulen' oder moderner die *"Schulen in freier Trägerschaft"* ⁴⁰⁵ immer auch durch Exklusivität, Vereinzelung schulischer Besonderheiten, durch Eigentümlichkeit oder durch Bevorzugung des Besonderen vor dem Allgemeinen aus. - Durch jene schulspezifischen Profilierungen, die der öffentlichen 'Standardschule' allzuoft fehlt. Von daher galt für diese Schulen oft auch ein elitärer Anspruch, waren sie Ergebnis der Bemühungen führender Kräfte der Gesellschaft, für einen ausgewählten Kreis junger Leute besondere Erziehungsleistungen zu erbringen. In diese Sachzusammenhänge sind die 'Kurt-Hahn-Schulen' als Ersatzschulen den 'Freien Schulen' zuzuordnen.

Hatten Privatschulen in früheren Zeiten oftmals nur eine begrenzte Existenzberechtigung, da sie als Klosterschulen, Adelschulen, Bürgerschulen oder Internatsschulen ausschließlich auf die Bildungsinteressen ihrer sozialen Schicht zentriert waren, hat sich ihre Erziehungsfunktion insofern gewandelt, als daß:

"Schulen in freier Trägerschaft das öffentliche Schulwesen zu fördern haben, durch besondere Formen des Unterrichts und der Erziehung positiv auf die Entwicklung der Regelschule zurückwirken sollen und als Sonder- oder Ersatzform in ihrer konkreten Erziehungsleistung die Normalschule bereichern." ⁴⁰⁶

Dieser Neueinsatz im Autonomieanspruch 'Freier Schulen' hebt heutige private Bildungsinitiativen deutlich von einer nahtlosen Weiterführung des tradierten Privatschulwesens ab. Heute existieren 'Freie Schulen' mit erweiterter Legitimation, welche Erziehungsdefizite im öffentlichen Schulwesen auffangen sollen ⁴⁰⁷. An dieser Stelle lassen sich beispielsweise die 'Maria Montessori Schulen' oder die 'Laborschule Bielefeld' anführen. Für die RSCS und UWC muß jedoch eindeutig gesagt werden, daß sie zwar durch ihren kulturkritischen Ursprung zur kritischen Bildungsdiskussion über die Staatsschule beitragen, doch die Erziehungsfunktion der Internate vorrangig an Erziehungsbedürfnissen internationaler Führungseliten orientiert ist und damit die traditionelle Funktion des Privatschulwesens in bildungspolitischer Dimension - die Bildungsteilung - verstärkt weitergeführt wurde.

Die Umbenennung der Privatschule in 'Freie Schule', die Aufwertung des Freiheitsbegriffes für unterschiedliche Bildungs- und Erziehungsansätze war vor dem Hintergrund umfassender Autonomiebemühungen dieser Schulen mehr als begriffliche 'Augenwischerei'.

Auf die KHS läßt sich dieser Terminus zunächst anwenden, da sich die Schulen die Freiheit nahmen, private Bildungsinitiative zu entwickeln. Zum zweiten reflektiert der Grad durch-

gesetzter Vorstellungen und Ideen zur Schulentwicklungsplanung und eigene Wege der pädagogischen Prozeßgestaltung in Internats- und Kurzschule, welches Maß an schulpolitischer Freiheit in den KHS zum Tragen kam. Prinzipiell sieht die KHS als Feld freier Bildungsinitiative in der Selbstbestimmung der Erziehungsfunktion der Schule und in der eigenständigen praktischen Umsetzung definierter Erziehungsanliegen Wege, ihrem speziellen Erziehungsauftrag nachzukommen. Freiheit als:

"die Möglichkeit spontaner Initiative und individueller Förderung in Beantwortung der jeweiligen Bedürfnisse der Gesellschaft; damit verbunden die Möglichkeit zu praktischer Kritik an und infaktischer Konkurrenz zum staatlichen Schulwesen" ⁴⁰⁸.

Zudem gilt die Freiheit privater Bildungsinitiative in den KHS als notwendige Prämisse dafür, individuelles Leben und Lernen der jungen Leute erziehungswirksam verbinden zu können, Schulangst und Schulverdrossenheit bei den Schülern durch persönliche Zu- und Hinwendung zurückzudrängen. Freiheit als:

"die Möglichkeit einer umfassenden pädagogischen und organisatorischen Autonomie einer Schule; zugleich die Möglichkeit umfassender gleichberechtigter Mitbestimmung aller Beteiligten an der Schule" ⁴⁰⁹.

In diesen Ausgangsüberlegungen zur Autonomie der Schule befindet sich das Konzept der KHS in Übereinstimmung mit einer Vielzahl praxiswirksamer Schulgruppierungen, die dem Strom 'Freier Schulen' zugerechnet werden können. In Deutschland wird diese Tatsache unter anderem durch die konkrete Daseinsweise der 'Freien Waldorfschulen' (Bund der Freien Waldorfschulen)⁴¹⁰, durch 'Evangelische und Katholische Schulen'⁴¹¹, durch die 'Schulen des Verbandes Deutscher Privatschulen'⁴¹² oder durch die 'Deutschen Landerziehungsheime' (Vereinigung der Deutschen Landerziehungsheime)⁴¹³ belegt. Und mit internationaler Praxiswirksamkeit liegen vergleichbare Ausgangspositionen zur Entfaltung privater Bildungsfreiheit auch in den 'Montessori Schulen'⁴¹⁴ oder in den 'Peter Petersen Schulen'⁴¹⁵ vor.

Teilweise deutlich von diesen Schulen abgehoben und als typisches Merkmal der KHS besteht die Tatsache, daß die wesentlichen Bildungsfragen und Schulprobleme immer im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen diskutiert wurden, das zentrale pädagogische Anliegen - Erziehung zur sozialen Verantwortung - permanent vom konservativen Ansinnen einer Schule als sozialen Stabilisierungsfaktor gesellschaftlicher Verhältnisse durchdrungen wurde.

Sieht man das Feld pädagogischer Diskussionen und das Ringen um die Durchsetzung reformpädagogischer Ideen in der Gestalt alternativer Schulvarianten in entwickelten Industrienationen⁴¹⁶ vor dem Spannungsfeld technokratischer und antitechnokratischer Bildungsauffassungen, so müssen die Positionen und Ideen im Schulkonzept der KHS mehr einem **antitechnokratischen Denken und Handeln** zugeordnet werden.

Der konservative Humanismus in den KHS baut darauf auf, daß soziale Beziehungen und sachliche Bindungen situativen, teilweise regellosen und sich ständig ändernden Bedingungen unterliegen, was im Pädagogischen zu Konsequenzen führte. Das Konzept behauptet nicht, daß im pädagogischen Einzelfall alles mach- und regelbar ist; die Kindorientiertheit, die Betonung des Individuellen und Altersspezifischen im Bett der bundesgenössischen Gemeinschaft, die Hervorhebung christlicher, ethischer und moralischer Wertmaßstäbe bis hin zu den daraus entwickelten friedenspädagogischen Gestaltungselementen (die Lebensgestaltung im UWC und auch der Rettungsdienst) klammern technokratisches Herangehen weitestgehend aus.

Auch muß das Schulkonzept, partiell in inhaltlichen Fragen und auch vom institutionellen Ansatz her gesehen (Institutionalisierung der Outward Bound Schools), als antitechnokratisch bewertet werden. **Einerseits** steht die intendierte bundesgenössische Gesellschaft mit ihren sozialen und humanen Regelmechanismen in wesentlichen Fragen des Zusammenlebens nicht im Einklang mit technokratischem Separatismus hinsichtlich der Aufteilung unterschiedlicher gesellschaftlicher Handlungsebenen. Die Idee der gesellschaftlichen Bundesgenossenschaft schließt eine Horizonterweiterung in Hinblick auf die Zusammenarbeit internationaler Führungseliten mit ihrer sozialen Gefolgschaft ein. Innovation, Integration und Kooperation zur Stabilisierung sozialer Verhältnisse sind in diesem Zusammenhang Stichworte, die auf zwischenmenschliche Bindungen und gegenseitige Anerkennung aufbauen und das Sozialisationskonzept der KHS kennzeichnen.

Dabei dringt jedoch die Vision von einer bundesgenössisch strukturierten Gesellschaft nicht bis zu ihren sozialökonomischen Ursachen vor, welche für das Zustandekommen sozialer Phänomene und politischer Spannungen verantwortlich sind (wie beispielsweise die Bedingtheit sozialer Prozesse durch bestimmte Eigentumsfragen oder die Konstruktion staatlicher Machtverhältnisse auf der Basis bürgerlich-pluralistischer Demokratie). Diese Vision ist in wesentlichen Fragen nach der Qualität des gesellschaftlichen Zusammenlebens eine Argumentation in der Ebene gesamtgesellschaftlicher Erscheinungsbilder. Die Bestrebungen, den *"entzündeten Staat zu heilen"*⁴¹⁷, gemäß der 'These eines Ethischen Imperialismus'⁴¹⁸, das Streben nach Optimierung und Modifikation von Mechanismen und Abläufen innerhalb des sozialen Körpers moderner Leistungsgesellschaften, setzen in erster Linie an gewissen sozialen Erscheinungsbildern an. An Verfallerscheinungen, wie Hahn es nannte, oder moderner - an den sogenannten Zivilisationskrankheiten, welche durch das pädagogische Konzept jedoch nicht aus ihren sozialökonomischen Bedingungen heraus erklärt und aufgegriffen werden. Hierin bestehen augenfällige Übereinstimmungen zur futurologischen Modellen der Gesellschaftsveränderung durch Bildung und vor allem zu solchen Modellen konservativer Futurologie, die bei Beibehaltung tradierter Eigentumsverhältnisse und bei Konservierung vorhandener Sozialschichtstrukturen die **Erneuerung sozialer Verhältnisse durch Bildung** leisten wollen⁴¹⁹.

Andererseits bietet die KHS selbst und die sie tragende konservativ-humanistische Idee bundesgenössischer Interaktion ein antitechnokratisches Herangehen. Bundesgenössische Sozialisation funktioniert durch den Beitrag des Einzelnen am gemeinschaftlichen Werk. In Internats- und Kurzschule wird somit der sozial-engagierte Schüler gefordert, der von sich aus und im Bezug zur Gruppe Vertrauen und Mißtrauen, Verantwortung und Verantwortungslosigkeit, Wertschätzung und Ablehnung ausübt und erfährt. Damit ist auch das traditionelle Element der Sozialisation in bürgerlichen Leitungsgesellschaften - die Anpassung an bestehende Verhaltens- und Handlungsmuster und der daraus abgeleiteten Trennung von Masse und Elite - gegen **Aktivität, Kooperativität und Mobilität** ausgetauscht.

Autonomieanspruch und private Bildungsinitiative fließen im Schulkonzept der KHS zusammen, um die Idee einer bundesgenössischen Schulform in Selbstverwaltung und Selbstverantwortung praxiswirksam umzusetzen. Das Internat und die Kurzschule sind in gesellschaftlicher Dimension ein Teil bundesgenössischen Lebens und Arbeitens. Die Schulen als soziale Lebensformen junger Leute unterliegen permanent einer gesellschaftlich-kohärenten Gerichtetheit. Das heißt, die **gesellschaftliche Bundesgenossenschaft gilt im futurologischen Sinne als evolutionäres Ergebnis des Wirkens eines breiten Netzes von**

'Kurt-Hahn-Schulen' in unterschiedlichen Bildungsstufen und in unterschiedlichen Ländern.

Zum einen ist dabei festzustellen, daß bei aller Konservierung der sozialökonomischen Bedingungen moderner Leistungsgesellschaften innere gesellschaftliche Hemmnisse durch ein Mehr an Menschlichkeit abgebaut werden sollen. Insofern dient das Konzept der inneren Reform der Staatsschule und der inneren Erneuerung bestehender Sozialstrukturen in allen Handlungsebenen gesellschaftlicher Reproduktion. Zum anderen aber das Problem der Chancengleichheit auf dem Bildungssektor nie ernsthaft in Betracht gezogen wurde, Bildungsteilung und Bildungsprivilegien eine kontinuierliche Fortführung erfuhren.

Die pädagogische Bedeutung des Schulkonzeptes der KHS besteht aus schultheoretischer Sicht im wesentlichen darin, daß mit der Bundesgenossenschaftsschule eine **Körperschafts- oder Lebensform junger Leute** gefunden wurde, welche komplex, praxisverbunden und lebensnah die Charakterbildung des Schülers fördert und stärkt. In der 'Schulbewegung Kurt Hahns' kam der **Schule als pädagogischer Institution** immer eine besondere Bedeutung zu: sie wurde und wird als **sozialer Erfahrungsraum** aufgefaßt, in welchem das Bundesgenössische als Qualitätsmerkmal, Prinzip und Methode auf die Formen der Gemeinschaftserziehung zur sozialen Verantwortung zurückwirkt.

Einerseits ist hervorzuheben, daß die bundesgenössische Schulidee auf einer Ablehnung administrativer Bevormundung und Einengung beruht, und die daraus entwickelte Forderung nach **Autonomie** der Schule die Gestaltung einer pädagogischen Institution erst möglich erscheinen läßt. Das bedeutet konkret, daß die KHS durchaus auf aktuelle Tendenzen in der Entwicklung ihres gesellschaftlichen Umfeldes Bezug nimmt. Jedoch aus ihnen nicht allein die Möglichkeiten und Eigengesetzlichkeiten der Bundesgenossenschaftsschule mechanisch abgeleitet werden, sondern mehr noch aus den realen Potenzen des pädagogischen Geschehens in Internats- und Kurzschule. Die dabei immer drohende Gefahr der zunehmend selbstbezogenen Entwicklung und Abschirmung von aktuellen Erscheinungen und Erfordernissen haben das Geschick der KHS in jeder ihrer Entwicklungsetappen mitbestimmt. So, unter anderem die Fehlentwicklung der RSCS auf dem Unterrichtssektor bis zur Mitte der sechziger Jahre, die den ganzheitlichen Bildungsansatz der Internate ernsthaft in Frage stellte.

Andererseits ist festzustellen, daß das Bundesgenössische schulische Strukturen und Organisationsformen in allen Ebenen von Internats- und Kurzschule bedingt und den Tätigkeits- sowie Beziehungsstrukturen ihr besonderes Gepräge verleiht. Beispielhaft sind dafür die kooperativen Zusammenschlüsse zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen den Kindern untereinander und alle möglichen Kreuzungen und Unterteilungen, die im Schulstaat, in der pädagogischen Werkstatt oder im Projektunterricht zu erhöhten Verwaltungs- und Verantwortungskompetenzen aller Schulsubjekte führen. Die aktive Teilnahme und Teilhabe von Schülern und Lehrern an schulischen Belangen, ihr Austausch und Zusammenwirken entsprechend dem bundesgenössischen Regelprinzip, erhöhen die **Subjektposition** jedes einzelnen Akteurs. Unter anderem führen die Formen des 'community-teaching' oder das 'cross-age-teaching' zur größeren Transparenz schulischer Aktivität und zu einem Mehr an Motivation für individuelle und gemeinsame Vorhaben.

Zum dritten entwickelt sich das Bundesgenössische in der Dimension gesamtschulischer Aktivität aus kooperativen Organisationsformen und sozialen Beziehungen heraus, welche das Gesamtgefüge von Internats- und Kurzschule ausmachen. Das heißt, das Bundesgenössische wird nicht nur als Anspruch schulischer Aktivität formuliert, von außen aufgesetzt

oder verbal gefordert, sondern durch konkrete und reale Möglichkeiten didaktischer und methodischer Natur organisiert. Dieses pädagogische Herangehen ist von der richtigen Erkenntnis geleitet, daß sich Verhalten, Denken und Haltungen der Schüler nur in **konkreten Tathandlungen verfestigen und ausprägen können - das Bundesgenössische zu einem pädagogisch-wohlorganisiertem Erlebnis in der Wirklichkeit von Internats- und Kurzschule werden muß**, welches praktikable didaktische Formen und für die Kinder durchschaubare methodische Herangehensweisen bedarf. Aus diesem Grundverständnis heraus sind die altershomogenen Projektgruppen oder die altersheterogenen Lebensgemeinschaften (Flügel/House), die Arbeitsgruppen (Innungen, Dienste, etc.) oder die Lerngruppen (Kleingruppe, Projektteam, etc.) die kleinsten und unmittelbarsten Zellen bundesgenössischer Sozialisation. Die so konstituierten Populationen erzeugen vor allem im Internat relativ selbständige und schrittweise aufbaubare Teilstrukturen, deren innere Zusammenführung und äußere Verflechtung den Schulstaat, die pädagogische Werkstatt und die Schule als sozialen Erfahrungsraum im Sinne des sozialen Erfahrungslernens ausmachen.

Unter dem vierten Gesichtspunkt kann hervorgehoben werden, daß das Bundesgenössische individuelle Interessen und gemeinschaftlichen Zusammenhalt **dialektisch** abbildet. Das heißt, die Wahrung individueller Interessen ist einerseits durch das Wesen der bundesgenössischen Schulidee legitimiert und andererseits auf die Forderung der kooperativen Bedeutsamkeit subjektiven Schaffens bezogen. Nur so erscheint es möglich zu sein, daß die individuelle Schülertätigkeit einen praktischen und für das Kind nachvollziehbaren Bezug zur Gruppentätigkeit erhält, subjektives Wollen mit der Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft korrespondiert. Die Betonung des Individuellen wirkt bis hinein in den Bereich der inhaltlichen Bestimmung und methodischen Gestaltung schulischer Aktivität und stärkt somit den subjektiven Bezug zur gemeinsamen Tätigkeit. Unter dem Aspekt des bundesgenössischen Denkens ist dabei von entscheidender Bedeutung, inwiefern gemeinschaftliche Tätigkeit individuelle Wünsche berücksichtigt und der Schüler durch das gemeinsame Wirken eigene Interessen verwirklicht sieht. Das heißt, die Ausprägung eines Gemeinsinns (community spirit) und die Befähigung zum **committee sense** müssen immer auch daran gemessen werden, ob die gemeinsame Tätigkeit die Selbstentfaltung des Schülers fördert oder hemmt. Hier kann festgestellt werden, daß die KHS mit ihrem erlebnispädagogischen Programm bis hin zum Mannschaftssport pädagogische Möglichkeiten ausgebaut haben, in denen sich durch die gemeinsam gewollten und wechselseitig abgestimmten Tätigkeiten die positive Erfahrung der gemeinsamen Stärke beim Schüler einstellen kann, seine positive Haltung zur Schule und sein Stolz auf die Gruppe reale Entfaltungsmöglichkeiten besitzen. In diesem Prozeß bundesgenössischer Bewußtseinsbildung nimmt der Erwachsene die Interessen der Heranreifenden nicht nur wahr, sondern bezieht sie in den pädagogischen Gesamtprozeß mit ein. Der Schüler wird gebraucht, gefordert und mit seinen Ideen und Wünschen ernst genommen. Erst dadurch kann das **dialogische Schüler-Lehrer-Verhältnis** die Leistungsbereitschaft der Schüler stimulieren. Eine Leistungsbereitschaft als Merkmal der Schumatmosphäre generell, welche sich dadurch dokumentiert, daß sich der einzelne Schüler für die Gruppe und mitunter für das gesamte Internat in Verantwortungen begibt und deren Erfüllung durch persönliche Kraftanstrengung zu einer subjektiv-bedeutungsvollen Angelegenheit wird. Dabei ist in den KHS hinsichtlich der Wirksamkeit der Erziehung zur sozialen Verantwortung von grundlegender Bedeutung, daß bewußtes, abgestimmtes und gemeinschaftsorientiertes Handeln und Verhalten praktisch trainiert und gefestigt werden, sich die dementsprechende Bewußtseinsbildung in einem tätigkeitsge-

bundenen Stufenprozeß vollziehen soll. **Erziehung zur Verantwortung durch Verantwortung** im Schulstaat, in der pädagogischen Werkstatt, bei Projekten, Expeditionen oder Rettungsdiensten ist im pragmatischen Sinne das pädagogisch zentrale Leistungsprinzip bundesgenössischer Gemeinschaftserziehung, in dessen Wirksamwerden der Schüler Erfolg und Niederlage, Anerkennung und Kritik in lebendiger Weise erfährt.

Zum richtigen Verständnis der Wertung schulischer Lebensgestaltung, der Arbeitserziehung und der Lernformen in den KHS muß im Ergebnis der Analyse vorangeschickt werden, daß die RSCS, UWC und OBS Alternativen mit besonderen pädagogischen Merkmalen darstellen. Ihre Ausprägung wurde nachhaltig durch die konsequente Anwendung reformpädagogischer Grundsätze und pragmatischer Positionen beeinflußt.

Neben der für die KHS typischen Verbindung von Individual- und Gemeinschaftserziehung über das bundesgenössische Regelprinzip weisen Internats- und Kurzschule Züge **offener Schulgestaltung** auf. Das ist zum einen durch das Lebens- und Lernkonzept und durch die in ihnen enthaltenden Möglichkeiten des individuellen Eingriffs gegeben. Zum anderen erreichten die Schulen ihre inhaltliche, kulturelle und nationale Vielfalt vornehmlich dadurch, da verschiedenartige territoriale, geographische, natürliche und personelle Einflüsse der Umwelt in das Schulkonzept Eingang fanden.

Die erlebnisorientierte und tätigkeitsgebundene **Charaktererziehung**, als Schlüssel bundesgenössischer Erziehung zur Verantwortung, stellt ein weiteres Merkmal im Schulkonzept der KHS dar. Das erlebnisorientierte Verhaltens- und Handlungstraining in den Elementen der **Erlebnistherapie**, welches auf die inhaltliche und funktionale Verflochtenheit schulischen Lebens, Arbeitens und Lernens aufbaut und selbst Ergebnis dieser Zusammenhänge ist, hebt sich deutlich von anderen Formen einer Internatserziehung ab, da Wagnis und Abenteuer, pädagogisches Risiko und ernsthafte Bewährung eine originelle und komplexe Erziehungssituation implizieren. Im Kern der Sache geht es bei der Realisierung der Erlebnistherapie einerseits darum, im Zusammenhang mit den Tätigkeitsfeldern im Schulstaat, der pädagogischen Werkstatt und den Lernprojekten einen **ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsansatz** in praktischer Art und Weise umzusetzen. Andererseits darum, daß in kind- und jugendhafter Selbsttätigkeit, in praktisch-ausgelösten Erlebnissen aus 'erster Hand' ein Erfahrungszuwachs bei den Kindern realisiert oder bereits vorhandenes Wissen durch die lebendige Beschäftigung mit unterschiedlichen Problemlagen vertieft wird. In der erlebnisorientierten Charaktererziehung der KHS soll vermieden werden, nur den bloßen 'Verstandesmenschen' von der Ganzheitlichkeit kind- und jugendhaften Daseins abzuspalten; Denken und Handeln sollen in einem pädagogischen Prozeß entwickelt werden, wo auch die Gefühle und Empfindungen der Kinder in einem natursportlichen, wagnisreichen und ernsthaften Zusammenhang freien Raum zu ihrer Entfaltung finden. Hinzu tritt, daß in den Internaten Kurt Hahns die praktische Tätigkeit ganz allgemein, handwerkliche Betätigungen, körperliche Aktivitäten in den Sportmannschaften und geistig-praktische Aktivitäten in den Theaterwerkstätten und Laboratorien, die Anwendung der **praktischen Schüler-tätigkeit als Prinzip und Methode** der Persönlichkeitsentfaltung verstanden wird; Züge einer Arbeitsschule im reformpädagogischen Sinne wurden offenbar. Abschließend zu den pädagogischen Besonderheiten muß angefügt werden, daß die Qualität und Bedeutung des Schulkonzeptes aus einer relativ langen historischen Tradition erwachsen und auch heute noch für eine breite und internationale Schulbewegung richtungsweisend sind.

Bedeutungsvoll ist das gemeinsame Leben von Schülern und Lehrern in Internats- und Kurzschule zunächst dadurch, da die Art und Weise der bundesgenössischen Gemeinschaftserziehung eine Lebensauffassung vermitteln soll, in der Aktivität, Initiative, Durchsetzungsvermögen und Kooperativität wichtige Leistungskriterien sind. Die Schule als jugendgemäße Körperschaftsform, als spezifischer Teil gesellschaftlicher Praxis und als 'Vorform' gesellschaftlicher Bundesgenossenschaften wird nicht abstrakt gefordert, sondern resultiert logisch aus konzeptionellen Ideen und Erwägungen zum schulischen Lebens- und Arbeitsprozeß. Als Besonderheit der KHS kann angesehen werden, daß in den realen Lebensprozeß der Schule ihre instrumentellen und institutionellen Potenzen einbezogen werden. Deutliches Zeichen dafür ist der Schulstaat, in dem organisatorische und methodische Seiten der Erziehung zur Verantwortung mit den institutionellen Potenzen des Internates, beispielsweise bei der Gestaltung von Ämtern oder schulischer Instanzen, einheitlich gesehen werden. Zudem ermöglicht die Autonomie der Internate, daß die Mitglieder der Bundesgenossenschaft, ob in einem Amt, in einer Verantwortung oder sonstigen Zuständigkeit, Initiator, Ausführender oder Wertender hinsichtlich der Lebensführung sind. Dadurch kommt der Heranwachsende mit sehr komplexen Anforderungen in Berührung, in denen persönliches Wollen und gemeinschaftliche Gebundenheit Zusätzliches abverlangen. Für derartige Handlungs- und Verhaltensmuster ist die Gemeinschaft das unmittelbare Bewährungsfeld; mit ihren Einzelementen hinsichtlich einer Selbsterziehungsgemeinschaft ist zu erklären, warum individuelle Tätigkeiten Teilaspekte des Lebens und Arbeitens in der Gruppe sind und wie der Schüler das Bewußtsein erlangen soll, daß der Erfolg seiner individuellen Aktivität im wesentlichen durch seinen funktionalen Beitrag zum Leben in der schulischen Bundesgenossenschaft bemessen wird.

Hierfür scheint der Schulstaat im pragmatischen Sinne geeignet zu sein, da seine Strukturen und Instanzen für die Kinder verantwortungsvolle und ernsthafte Tätigkeiten bereithalten. Jedoch scheint es fragwürdig zu sein, ob das relativ starre Gefüge aus Ämtern und Verantwortungsbereichen in jedem Falle die oftmals spontanen, regellosen und gefühlbetonten Neigungen und Abneigungen der Kinder und Jugendlichen genügend berücksichtigt und ob er über jene soziale Elastizität verfügt, die bei kindhaften Konflikten notwendig wäre. Die durch den Schulstaat implizierte Qualität schulischer Sozialisation schafft dem Heranwachsenden eine Handlungsplattform für die Bewältigung von Aufgaben und Konflikten; auch gewährleistet der Schulstaat einen gewissen Handlungsspielraum für junge Leute, in dem selbständige Planung, engagierte Ausführung und kritische Kontrolle im sozialen Zusammenhang zur Gruppe, Schule und zur sozialen Nachbarschaft erfolgen kann; jedoch die Vielfalt, Kompliziertheit und Differenziertheit zwischenmenschlicher Beziehungen, die auch im Erwachsenenendasein nicht reglementiert werden können, kann er nur segmenthaft koordinieren, hier schlichten und dort auffordern. Hierbei ist hervorzuheben, daß die Art und Weise der Konfliktbewältigung in der schulstaatlich organisierten Körperschaft durch den in der Schulverfassung verbrieften Mitglieds- und Beschlußanteil des Einzelnen für den Heranwachsenden demokratisch, handhabbar und dadurch motivierbar ist; jedoch zum anderen das Feld tätigkeitsorientierter Auseinandersetzung mit realen Konfliktsituationen (die auch sehr persönlich sein können), einerseits ein Bereich subjektiv bedeutsamer Erlebnisse und Erfahrungen ist, welcher nicht immer in die Öffentlichkeit der schulstaatlichen Lebensgemeinschaft gehört. Hinzu treten jugendliche Erlebnis- und Problemfelder, die sich inhaltlich und logisch nicht zwangsläufig aus dem Kurzschul- oder Internatsleben ergeben (z.B. Familienprobleme oder Entwicklungserscheinungen physischer und psychischer Natur, welche sich aus dem zweiten Gestaltwandel ableiten können).

Bei Berücksichtigung dieser Grenzen einer schulstaatlichen Selbsterziehungsgemeinschaft ist dazu abschließend anzumerken, daß die Idee der bundesgenössischen Erziehung in einer kooperativen Lebens- und Lerngruppe über traditionelle Individualisierungskonzepte hinausgeht. Obwohl das Internat- und die Kurzschule erst durch den Beitrag des Einzelnen als **soziale Körperschaften** funktionieren, macht erst die **Summe und die kooperative Verflechtung aller Schüler- und Lehrertätigkeiten die Bundesgenossenschaft zu einer Schule der Gemeinschaft.**

Die KHS als pädagogische Provinzen ziehen sich durch ihre gesellschaftliche Abgeschlossenheit das **Problem der Isolation** und der Existenz als 'pädagogische Einfriedung' objektiv heran. Einerseits sollte man meinen, eine Schule als pädagogische Institution benötigt phasenweise und unter verschiedenartigen Teilaspekten der Schulgestaltung einen gewissen Abstand zum Getriebe des täglichen Lebens und zu ihrer eigenen bürokratischen Rationalität. Andererseits, so hoch der Erziehungswert einer Internatserziehung eingeschätzt werden kann, vor allem durch die jugendlichen Erfahrungen sozialer Gemeinsamkeit und Geborgenheit, welche das tägliche Leben nicht beiläufig vermittelt, so lebensentfremdend kann die pädagogische Abschottung wirken, da wiederum auch das tägliche Leben Erfahrungen bereithält, welche das eigengesetzliche Leben im Internat nicht automatisch reproduziert. Diese objektive Einengung pädagogischer Prozesse hinsichtlich einer notwendigen Lebensnähe und Praxisverbundenheit schulischen Lebens und Lernens eröffnet den Blick auf das Spannungsfeld zwischen Isolation und Integration, in dem sich die KHS von jeher befanden.

Durch zumindestens zwei Aspekte ist im Schulkonzept vorgesehen, den Widerspruch zwischen Isolation und Integration abzuschwächen und nicht aufzuheben - war doch eine Erziehung in der Stille einer jugendlichen Lebensgemeinschaft erklärtes Ziel der 'Hahnschen Internate'. Zum einen enthält das bundesgenössische Muster schulischer Aktivität an sich schon realitätsbezogene Aspekte und Momente gesellschaftlichen Lebens. Beispielsweise sind Teilstücke des Schulstaates (Verfassung, Parlament, Ausschüsse oder konkrete Ämter) deren wirklicher Strukturen nachgebildet. Zum anderen auch schulische Aktivitäten in die sozialen Nachbarschaften der Schulen oder in die natürliche Umwelt verlagert werden. Bedeutungsvoll ist zum dritten, daß im Gegensatz zu anderen alternativen Bildungskonzepten, welche in der völligen Abschirmung und Distanzierung der Kinder vom gesellschaftlichen Leben einen geeigneten Bildungsraum sehen, auch alltägliche Aufgaben und deren Bewältigung ein Bewährungsfeld für die Kinder und Jugendlichen in der KHS sind.

Unter dem Aspekt des **kooperativen Arbeitens** und der dabei erzeugten Sozialbeziehungen erscheint das 'Hahnsche Internat' als spezieller Typ einer Arbeitsschule im Profil einer pädagogischen Werkstatt. Seine Spezifik und sein reformpädagogischer Bezug besteht darin, daß die Arbeitserziehung in den RSCS und in den UWC durch gegenständliche, faßliche und anschauliche Tätigkeiten zu konkreten Erfahrungen und zu Selbsterkenntnissen verhelfen soll. Dabei ist für die Internate typisch, daß manuelle und handwerkliche Tätigkeiten nicht zum Selbstzweck werkgerecht vollendeter Arbeit ausgeführt werden oder sich verselbständigen konnten. Im Internat als pädagogische Werkstatt haben die praktischen Tätigkeiten Bezug zur Realisierung des erlebnispädagogischen Programms der KHS, sind sie inhaltlicher und funktionaler Bestandteil von Projekten, Expeditionen oder Rettungsdiensten. Hierin dürfte die wesentliche Stärke der Arbeitserziehung in den KHS gesehen

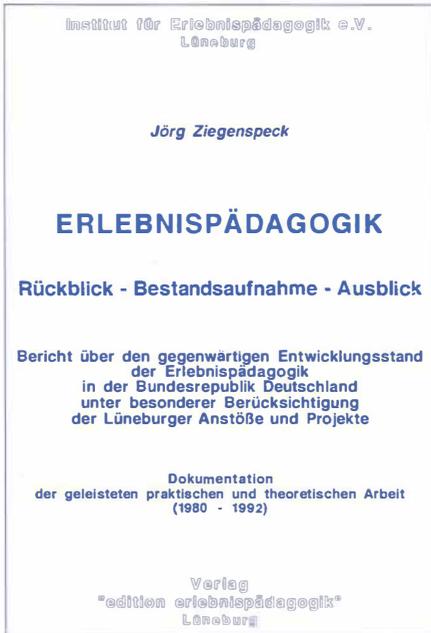
werden, da für die Heranwachsenden ein Sinn und Nutzen schulischer Arbeit deutlich vor Augen liegt.

Unter dem Gesichtspunkt des ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsanspruches in den RSCS und in den UWC und aufgrund ihrer Hochschulbezogenheit ergibt sich in logischer Konsequenz, daß die Arbeitserziehung weniger berufsvorbereitend und berufsorientierend angelegt ist. In Hinblick auf die angestrebte Gemeinschaftserziehung zur sozialen Verantwortung stehen die **sozialen Aspekte der Arbeit** im Mittelpunkt der Arbeitserziehung. Wird die schulische Arbeitstätigkeit in den KHS als manuell-praktische oder technische Auseinandersetzung mit Problemen in der Erfahrungswelt des Schülers aufgefaßt, also als **Prinzip und Methode individueller Konfliktbewältigung im sozialen Gefüge der Bundesgenossenschaftsschule**, so ist ihr auch teilweise das Lernen als projektorientiertes 'learning by doing' untergeordnet; das bedeutet, konkrete Lerntätigkeiten in unterschiedlichen didaktischen Teilphasen erscheinen als Arbeitstätigkeiten.

Allein diese beiden Merkmale der Arbeitserziehung verdeutlichen, daß mit ihr weniger ein Vorgriff auf die zukünftige Arbeitswelt der Jugendlichen vorgenommen wird. Vielmehr sollen sich die Schüler in tatkräftiger Auseinandersetzung mit Sachverhalten darin üben, verantwortungsvolles und sachbezogenes Denken und Handeln an Hand der erreichten Arbeitsergebnisse zu profilieren. Hierin ist eine konsequente Fortführung des reformpädagogischen Arbeitsschulgedankens erkennbar: es wird prinzipiell davon ausgegangen, daß sich der Schüler Wissen und Können nicht nur verbal und abstrakt aneignen kann, sondern in vorwiegend praktischer, selbständiger und anschaulicher Tätigkeit.

Die Betonung der Arbeitstätigkeiten im schulischen Gesamtkonzept der KHS resultierte aus der permanent aufgeworfenen Fragestellung: in welcher Weise erhöhen konkrete Tätigkeitsmuster und erlebbare Sozialbeziehungen die Initiative und Handlungs- sowie Leistungsbereitschaft der Schüler und welchen Beitrag leisten sie zum bundesgenössischen Lebenszusammenhang der Internate? Die positive und konzeptionell nachvollziehbare Beantwortung dieser Frage sieht solche Tätigkeiten vor, in denen sich die Schüler durch versuchende, experimentierende und beobachtende Betätigungen Wissen und Können aneignen, im praktischen Bezug und in der Ebene bundesgenössischer Kooperation.

Unter dem Gesichtspunkt der Lebensnähe und des Praxisbezuges der KHS haben sich Beziehungen zur Industrie und zum sozialen Umfeld der Schulen als wichtige Eckpunkte der Arbeitserziehung etablieren können. Damit bietet sich für die Heranwachsenden objektiv die Möglichkeiten, eine praktische Anschauung von realen Konfliktbewältigungen und funktionierenden Arbeitsteilungen zu gewinnen. Der Bezug zur realen gesellschaftlichen Arbeitspraxis vermittelt die wichtigen Erfahrungen, in welcher Weise soziale Konflikte ausgetragen werden und mit welchen sozialökonomischen Bedingungen sie verbunden sind. Damit wird zu einem nicht unerheblichen Teil erreicht, daß die Jugendlichen nicht in eine 'heile' Welt entlassen werden, sondern einen gewissen Realitätsbezug erfahren. So positiv sich dieser qualitative Aspekt der Arbeitserziehung in den KHS bewerten läßt, so kritisch muß angemerkt werden, daß die heutige Quantität der Austauschbeziehungen zwischen Internat und Industrie relativ gering gehalten wird und hier erhebliche Reserven bestehen. Vor allem die Betriebspraktika in den deutschen RSCS haben sich als erziehungswirksam erwiesen. In den englischen RSCS ist man dagegen weitestgehend auf schulinterne Werkstätten angewiesen.



Soeben ist das umfassende Werk **"ERLEBNISPÄDAGOGIK"** von Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck erschienen, das als aspektreiches Kompendium der Erlebnispädagogik angesehen werden darf. Wer der Entwicklung der Erlebnispädagogik nachspüren möchte, wer insbesondere die Diskussion der jüngsten Zeit (1980 - 1992) verfolgen will, der wird hier auf die richtige Spur gesetzt und erhält bei der Lektüre differenzierten Aufschluß, wichtige Hintergrundinformationen und vielfältige Hinweise zu Trägern von Maßnahmen und Projekten.

Der Autor ist Erziehungswissenschaftler an der Universität Lüneburg. er gilt als Begründer der modernen Erlebnispädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. Er hat maßgebend das überregionale Gespräch zwischen zahlreichen Fachleuten aus der pädagogischen Praxis und der Wissenschaft auf diesem wichtigen Erziehungs-Sektor in Gang gebracht, wodurch die Erlebnispädagogik inzwischen einen zunehmend bedeutsameren Stellenwert in der erzieherischen Diskussion unserer Tage erhält.

Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck steht dem "Bundesverband Erlebnispädagogik e.V." vor und leitet das "Institut für Erlebnispädagogik e.V." (Lüneburg).

Das Buch, das mit spürbarem Engagement und bildungspolitischem Weitblick kompetent verfaßt wurde, dürfte zur Versachlichung der Diskussion und zur eigenen Meinungsbildung anregen. Wer sich mit der Erlebnispädagogik beruflich beschäftigt, sollte das Buch zur Kenntnis nehmen, wer sich der Erlebnispädagogik erstmals zuwendet, sollte es als hilfreiches Grundlagenwerk nutzen.

Jörg Ziegenspeck

ERLEBNISPÄDAGOGIK

Reihe: Kleine Schriften zur Erlebnispädagogik - Band 1
Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1992, 203 S., DM 25,-

ISBN 3 - 929058 - 39 - 1

