

Esser, Werner

"Pädagogik ad personam". Traditionen der schulischen Begabtenförderung

Hackl, Armin [Hrsg.]; Imhof, Carina [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: *Begabung und Traditionen*. Frankfurt am Main 2014, S. 22-29. - (Karg Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 6)



Quellenangabe/ Reference:

Esser, Werner: "Pädagogik ad personam". Traditionen der schulischen Begabtenförderung - In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Imhof, Carina [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: *Begabung und Traditionen*. Frankfurt am Main 2014, S. 22-29 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-100302 - DOI: 10.25656/01:10030

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-100302>

<https://doi.org/10.25656/01:10030>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

06



Begabung und Traditionen

HERAUSGEGEBEN VON
Armin Hackl, Carina Imhof,
Olaf Steenbuck und Gabriele Weigand



Inhaltsverzeichnis



4

**EDITORIAL: BEGABUNG UND TRADITIONEN.
TRADITIONEN DER BEGABTENFÖRDERUNG**

INGMAR AHL

6

**TRADITIONEN IN DER BEGABTENFÖRDERUNG.
ENTWICKLUNGEN – IDEEN – IMPULSE**

GABRIELE WEIGAND, CARINA IMHOF

13

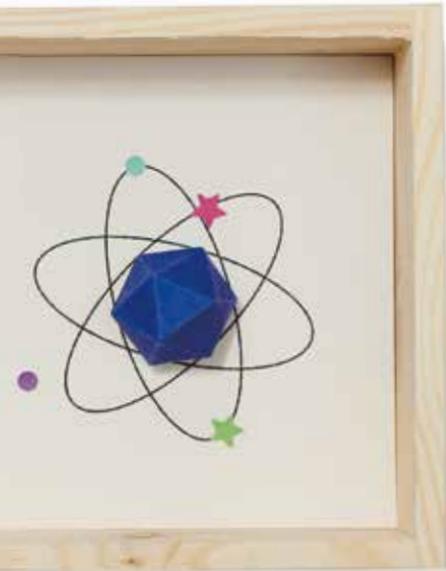
**WERTE DER PERSONORIENTIERTEN
BEGABUNGSFÖRDERUNG.
ÜBERLEGUNGEN ZUR TRADITIONSBILDUNG
EINER PÄDAGOGISCHEN IDEE**

ARMIN HACKL

22

**»PÄDAGOGIK AD PERSONAM«. TRADITIONEN
DER SCHULISCHEN BEGABTENFÖRDERUNG**

WERNER ESSER



30

**TRADITIONSLINIEN DER BEGABUNGSDISKUSSION
IM ZWANZIGSTEN JAHRHUNDERT.
HINTERGRÜNDE UND ANMERKUNGEN AUS
BILDUNGSHISTORISCHER SICHT**

HEINZ-WERNER WOLLERSHEIM

40

**BREITBANDINTERESSE TRIFFT
SCHMALBANDINSTITUTION? WENN
BEGABUNGSBIOGRAFIEN (SCHULISCHE)
BILDUNGSTRADITIONEN KREUZEN**

THOMAS TRAUTMANN

46

**INKLUSIVE SCHULENTWICKLUNG ALS
IMPULS FÜR DIE BEGABUNGSFÖRDERUNG**

LISA PFAHL, SIMONE SEITZ

59

**TRANSITION, AUSLESE UND FÖRDERUNG.
AKTUELLE SCHÜLERERFAHRUNGEN**

SARA WIDMANN



66

**STANDARDISIERTE TESTS UND INDIVIDUELLE
FÖRDERUNG: UNVERSÖHNLICHE GEGENSÄTZE
ODER UNNÖTIGE GRABENKÄMPFE?**

TANJA GABRIELE BAUDSON

76

**VIEL HILFT VIEL – ODER: HUMBOLDT IST SCHULD.
TRADITIONEN DER INSTITUTIONELLEN
FÖRDERUNG HOCHBEGABTER KINDER IN DER
FRÜHEN KINDHEIT**

INA SCHENKER

83

**MAN »... VERSTATTETE MIR FREIHEITEN IN
DER ART MEINES LERNENS ...«.
CHRISTIAN FRIEDRICH SAMUEL HAHNEMANN
(1755–1843)**

ULRIKE OSTERMAIER

88

IMPRESSUM

WERNER ESSER

»Pädagogik ad personam« Traditionen der schulischen Begabtenförderung

LERNEN – DAS PERSÖNLICHSTE AUF DER WELT

Im Dezember 1995 begann die Gründungskommission für das *Landesgymnasium Sankt Afra zu Meißen*, gedacht als »Internatsgymnasium«, mit ihrer Arbeit. Eine der ganz zentralen Fragen war diese: Wird es möglich sein, aus bestehenden reformpädagogischen Konzepten, die für das Gymnasium wie für das Internat gelten sollen, eine Schule zu bilden; eine Schule, deren Komponenten zusammen auf die Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist? Am Tisch saßen Franz E. Weinert, der Nestor der deutschen Begabtenförderung, der wohl sehr früh und sehr zu meinem Erstaunen großes Vertrauen in das Projekt gesetzt hatte, zudem der Generalsekretär der Studienstiftung, Hartmut Rahn, zu Zeiten Kurt Hahns Schüler in Salem, ein Naturwissenschaftler aus Chemnitz, ein Mathematiker aus Leipzig, eine Sprachwissenschaftlerin aus Dresden und Berlin und schließlich – federführend – das sächsische Kultusministerium. Es war eine der seltenen Gelegenheiten, freilich begünstigt durch die Innovation, die die Zeit und diese Zeit ganz besonders in Sachsen mit sich brachte, dass eine Schule aus gesellschaftlichen, pädagogischen, akademischen und entwicklungspsychologischen Notwendigkeiten gedacht werden konnte.

Schon früh kristallisierte sich als Ziel die »educated person« – eine gebildete, ausgebildete und erzogene Persönlichkeit – heraus. Und es war deutlich, dass dieses Ziel nicht im anti-

akademischen Selbstverständnis der traditionellen Reformpädagogik verfolgt werden konnte, sondern sich deutlich »geistnäher« einer »personalen Pädagogik« – oder, wenn dieser Begriff inzwischen auch wieder neu akzentuiert sein sollte, einer »Pädagogik ad personam« (WEIGAND 2004) verpflichtet fühlen musste.

Reformpädagogik stellt die Person in den Mittelpunkt und erweitert den »ausgelaugten« Ganzheitsbegriff um eine geistige Dimension.

Eine aufgeklärte Reformpädagogik also, wie sie zum Beispiel in den United World Colleges gelebt und gelehrt wurde, die sich zum einen zivilgesellschaftlich verstand (»Service-Learning«), zum anderen sich der frühen Anleitung zur Selbstständigkeit verpflichtet fühlte, und die schließlich Lernen als »das Persönlichste auf der Welt« (VON FOERSTER in KAHL 1999, 109), also gleichermaßen als individuell ausgerichtet und global orientiert betrachtete. Damit waren drei Aspekte mitgesagt: Begabtenförderung ist viel mehr als Kadertraining und Karriereförderung; Begabtenförderung versteht sich in ethisch verpflichtenden Koordinaten; Reformpädagogik stellt die Person in den Mittelpunkt und erweitert den »ausgelaugten« Ganzheitsbegriff um eine

geistige Dimension. Reformpädagogik labilisiert das Verhältnis von Experte und Novize und meint ein wechselseitiges Lernen. Damit ist ebenfalls eine andere Auffassung von Distanz und Nähe gemeint, die wechselseitige Akzeptanz zwingend voraussetzt.^{☆1}

Mein Optimismus, dass dieses Experiment gelingen könnte, war wesentlich geringer ausgeprägt als der der Gründungskommission. Die Größe der Herausforderungen stand mir aus heutiger Sicht nur schematisch vor Augen; die Bedeutung eines solchen Versuches allerdings wohl sehr viel vollständiger.

Die Stationen des Prozesses, den ich in diesem Beitrag vorstellen möchte, sollen die These bebildern, dass sich Begabtenförderung in Deutschland aus einer gar nicht geringen Anzahl von pädagogischen »good practices« speisen kann. Dass sich dieser Prozess hier auf drei Stadien einer Reformpädagogik Hahnscher Provenienz – dazu später mehr – bezieht, hängt nur mit meinen »Laborräumen« zusammen. Zur besseren Bebilderung meiner Überlegungen seien sie hier vorgestellt. Es sind die Schulen Schloss Salem, das Landesgymnasium Sankt Afra zu Meißen und die Stiftung Louisenlund.

Leben und Lernen hatten aufeinander Bezug zu nehmen wie Erlebnis und Reflexion, die nur zusammen zur Erfahrung werden können.

Diese drei Standorte, für drei Stadien einer »Pädagogik ad personam«, könnte man folgendermaßen charakterisieren: *Salem* hatte, als ich es genauer kennenlernte, eine übergewichtige, sehr traditionell ausgerichtete, zugleich traditionsreiche Vergangenheit innerhalb der Reformpädagogik, die sich von Anfang an politisch verstand. Das Ziel dieser reformpädagogischen Spielart ist die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung; sie spielte zumindest Anfang der achtziger Jahre noch einen emphatischen, politisch gemünzten Lebensbegriff gegen den akademischen Anspruch aus. Diesen emphatischen Lebensbegriff hatte Salem aus der Jugendbewegung, den politischen Anspruch aus dem Scheitern der Verantwortungseliten in zwei Weltkriegen. Sein Gründer, Kurt Hahn, hat ungemein erfolgreich weitere

Schulen dieses Formates ins Leben gerufen, zuletzt die oben genannten United World Colleges.

Dem *Landesgymnasium Sankt Afra* sollte eine – daran gemessen aufgeklärte – Reformpädagogik zugrunde liegen, die nicht akademischen Anspruch und zivilgesellschaftliche, zu Teilen also auch »internationale« Qualität gegeneinander ausspielt. Leben und Lernen hatten aufeinander Bezug zu nehmen wie Erlebnis und Reflexion, die nur zusammen zur Erfahrung werden können. Es ist schon mehr als eine »hidden agenda«, dass bei der Gestaltung dieses pädagogischen Konzeptes und Prozesses Renzullis Enrichmentvorstellungen im Service-Learning an dieser Schule und weit darüber hinaus in organisierten und nichtorganisierten Teilen und Zeiten dieser Schule entdeckt werden können. Dies lange, bevor dieser Begriff in der Debatte St. Afras angekommen war; verwundern muss dies nicht, denn die Nähe Renzullis zur amerikanischen Reformpädagogik und hier speziell zu John Dewey und William Kilpatrick sind evident. Service-Learning (SLIWKA 2013) aber ist das, was Kurt Hahns Ziel war: nämlich die Verzahnung von schulischem Leben in der Enklave mit der Umgebung und damit die Öffnung der Schule: »real problems to a real audience« – so Joseph Renzulli.

Die *Stiftung Louisenlund*, eine in die Jahre gekommene ältere Dame in Salemer Verwandtschaft, und angeregt durch denselben Gründer, Kurt Hahn, unternahm den Versuch, diese durch ihr Alter vornehmlich würdevolle Institution akademisch »zukunftsfähig« zu machen. Gleichzeitig sollte mit den Pfründen gewuchert werden: Die außerunterrichtlichen Aktivitäten sollten Fortsetzung des Unterrichts in anderen Partituren werden, sollten zusammen mit dem Unterricht Profile ausbilden, so dass das Prinzip, das dem Service-Learning innewohnt, nämlich Unterricht und außerunterrichtliches Geschehen zu verzahnen, hier zur Gestaltungsnorm wird.

Einen Zeitraum von wenigen Jahrzehnten umspannen diese drei Stationen; eine Zeit allerdings, in der in den Schulen, insbesondere in den hier beschriebenen, sich entscheidendes veränderte. Mir scheint vor allem die Dynamik charakteristisch zu sein, mit der die Komplexität dieser Institutionen zunahm und die Offenheit, mit der diese Schulen die sie umgebenden komplexeren Geschehnisse in sich hinein nahmen.^{☆2}

In der Tat kommt inzwischen auch die öffentliche Schule dahin, dass sie die Komplexität in den Unterricht hinein nimmt; vielleicht noch zu schematisch, aber grundsätzlich jeden anhält, Komplexität nach seiner Maßgabe zu bearbeiten. Komplexität zu bearbeiten aber ist jeweils eine Neukonstruktion. Leben lernen als Konstruktionsentwürfe und Auseinandersetzungen mit Komplexität – so müssen wir heute die »Pädagogik ad personam« ausrichten. Systeme

^{☆1} Wie falsch das alte, hieratische Expertenverhältnis in der Reformpädagogik gewirkt hat, das kann man Wort für Wort bei Füller 2011 nachlesen.

matisch scheint mir von zentraler Bedeutung zu sein, dass Joseph Renzulli das Missing Link vorangetrieben hat zwischen reformpädagogischen *essentials* und der Begabtenförderung, so wie sie in bestimmter Weise in Deutschland aufgenommen wurde. Joseph Renzulli ist schließlich auch derjenige, der hilfreich dabei war, die akademische Dimension in einzelnen Aspekten einer aufgeklärten Version von Reformpädagogik zu betonen, die die Persönlichkeit in die Mitte stellt. Die hier gemeinte »Pädagogik ad personam« ist somit nichts anderes als ein Paradigmenwechsel vom Kollektiv hin zum Einzelnen. Dass man dies bei der Förderung von besonders Begabten besonders gut studieren kann, liegt auf der Hand.

LEBENSNAHE, BILDUNGSZIELE, SCHULKRITIK

Aus einem Gespräch zwischen Kurt Hahn und Max Markgraf von Baden, dem letzten Reichskanzler, wird folgende Bemerkung Hahn gegenüber kolportiert: »Sie wollen hier ein Internat aufbauen. Vergessen Sie nie, Sie sind hier auf heiligem Zisterzienserboden. Die Zisterzienser waren hier die Herren von 1134 bis 1803. Sie waren die Wegbauer, die Landwirte, die Förster, die Ärzte, die Tröster und die Lehrer dieser Gegend (...). Mir liegt daran, dass die Kinder die Werkstätten der Handwerker in den Nachbardörfern aufsuchen. Sie werden die Erfahrung machen, dass der gute Handwerker dem Schulmeister überlegen ist in seinem Abscheu vor einem schludrigen Stück Arbeit« (HAHN, zit. nach BIRNTHALER 2008, 38).

Abschätzigkeit gegenüber den intellektuellen Bemühungen, so wie die Schule sie damals vorgab und abforderte, Wertschätzung der außerschulischen Erfahrungsbereiche und schließlich das große lebensphilosophische Pathos, das die Basis dieser Schulgründung hergab, gingen in den Grundstein dieses reformpädagogischen Denkmals ein. Schließlich war das Zisterzienserkloster erst durch die Säkularisierung unter Napoleon an die Badener Markgrafen gefallen. Doch dieser Dreiklang war lange zu vernehmen in der

Schule Schloss Salem. Noch in einem Interview am Ende seiner Regentschaft hat der langjährige Leiter Bernhard Bueb dekretiert: »Die Schulgründer haben ganz eindeutig eine Eliteeinrichtung vorgehabt. Und zwar ging es ihnen vor allem darum, eine Führungselite, also nicht eine wissenschaftliche Elite oder eine akademische Elite (heranzubilden), das (andere) war Kurt Hahns Ziel, er wollte politisch wache Menschen erziehen« (BUEB, zit. nach HEINEMANN 2011).

Mit diesem Pfund ließ sich lange Zeit wuchern; mit diesem Pfund ließ sich vortrefflich in der Elitediskussion der achtziger Jahre argumentieren: Elite aber bedarf heute der demokratischen Legitimation, der Bildung und der gebildeten Verantwortungsübernahme. Hier dürften in reformpädagogischer Hinsicht wohl nicht so sehr Kurt Hahn und seine royalistischen Ambitionen Pate stehen, sondern John Dewey mit seiner Schrift »Education and Democracy«. Noch 1958 dekretierte aber Hahn: »Vom Standpunkt der Nation ist das wichtigste, das die Landerziehungsheime leisten, die staatsbürgerliche Erziehung« (HAHN 1958, 41). Und dies im tatkräftigen Sinne; tatkräftig vor allem bezogen auf die Matrix, der die Pädagogik von Hahn zuzuordnen ist: »Der Ungerechte, der zum bundesgenössischen Handeln unfähige Selbstling, der Mutlose, der Skeptiker, der Rascherlahmende, der Langsamreagierende, der Weichling, der den Wallungen des Augenblicks erliegt – es ist ihm natürlich außer Stande, die höchste Stufe zu erklimmen (...), sie bleiben »schlechte Menschenware« (HAHN 1958, 41). Leider ist auch das Kurt Hahn. Es hilft wenig, wenn man hier mutmaßt, dass Hahn so mit mehr oder weniger großem Erfolg versucht hat, seine eigene zweiflerische und melancholische Seite zu unterdrücken. Denn auch diese Unterdrückung geschah buchstäblich mit Tatkraft. Zu den Sanktionen in den früheren Zeiten Salems gehörte beispielsweise das Strafoxen, bei dem der beste Boxer als »prügelnder Knabe« dem »Prügelknaben«, auch das ein aristokratischer Brauch, gegenübertrat. Solcher Männlichkeitswahn war gewollt. Unwissenheit kann nicht vorgeschützt werden. Schließlich hat diese Schikane ihren genauen Analytiker und Betrachter gefunden: Robert Musil. Sein »schwarzer« Bildungsroman »Die Verwirrungen des Zöglings Törleß« (1906) schildert die Brutalität dieser immer schon »geschlossenen Gesellschaften«. Übergriffigkeit und Selbstjustiz wirken dort wie hier als Bestandteile einer männerbestimmten Unkultur. »Gelobt sei, was hart macht!«, das meint nicht nur Nietzsches Übermensch Zarathustra.

Was aber unterhalb der Ebene dieser nicht allein pädagogisch intendierten Brutalität von Bedeutung war und ist, ist ein Konzept, das wir heute, so glaube ich, zu Recht eine Vorstufe der Ausbildung eines Selbstkonzeptes nennen können. Sein Urbild war der barmherzige Samariter aus dem Neuen Testament, sein Ziel: Zivilcourage. Hahn fixierte hierzu die »Sieben Salemer Gesetze« (HAHN 1930, 151–153):

- Gebt den Kindern Gelegenheit, sich selbst zu entdecken.
- Lasst die Kinder Triumph und Niederlage erleben.

☆² Auch wenn in der reformpädagogischen Tradition die öffentliche Schule immer im Verdacht stand zu simplifizieren und gegen ihren »kommishaften« Lernbegriff ein Lebensbegriff emphatisch ins Spiel gebracht wurde, der beinahe ungebrochen (Summerhill) die Komplexität der Umgebung in die Schule hineinnahm, den Schutzraum dann aber auch tendenziell aufgab (Odenwaldschule), wurde allzu oft nur die Nomenklatur geändert: Vorbilder standen hoch im Kurs, Novizen wurden in die Gemeinde eingeführt, die hieratische Haltung der Patriarchen ließ wenig zu. Kurz, das Kollektiv, das dem Drill unterstellt war, wurde hier der säkularen Theologie eines Lebensbegriffs unterstellt und war der anderen Gewalt nicht weniger verdächtig.

- Gebt den Kindern Gelegenheit zur Selbsthingabe an die gemeinsame Sache.
- Sorgt für Zeiten der Stille.
- Übt die Phantasie.
- Lasst Wettkämpfe eine wichtige, aber keine vorherrschende Rolle spielen.
- Erlöst die Töchter und Söhne reicher und mächtiger Eltern von dem »nervenden Gefühl« der Privilegiertheit.
- physisches Selbstkonzept (körperliche Fähigkeiten, Aussehen/Attraktivität).

Man könnte mit einem polyvalenten Verständnis von Selbstkonzept diese Gesetze folgendermaßen umformulieren: Dass Selbstkonzept und Selbstreflexion zusammengehören, dass Grenzerfahrungen zwingend notwendig sind, um Selbstkonzepte entstehen zu lassen, dass soziale Intelligenz gelernt sein will und zugleich Begabungen in der Stille wachsen. Dass Kreativität von zentraler Bedeutung ist und dass Performanzen, wenn man Wettbewerbe so verstehen möchte, wichtig sind, aber beileibe nicht ein ausschließliches Kriterium. Und noch die letzte Bemerkung über den Dünkel lässt sich in das so angelegte Selbstkonzept integrieren, dass Dünkel nämlich angstgeboren sind und einen freundlichen Begriff von Fremdheit verhindern, der wiederum aber Voraussetzung aller Neugier ist, ob sie sich nun auf fremde Gegenstände oder fremde Personen bezieht. Also gilt es anhand dieser Postulate in den Diskurs zu treten – nach innen in die Schule hinein, zwischen Lehrern und Schülern, sowie nach außen: »Brecht Fenster und Türen in die Klostermauern!« meinte der alte Hahn über sein Zisterzienser-kloster.

Betrachtet man diese »Reformulierung« der »Salemer Gesetze« im Sinne eines dahinter stehenden Verständnisses von Selbstkonzept genauer, so könnte man sich an die Ergebnisse von »Service-Learning – Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde« (SLIWKA 2004) erinnern fühlen. Sliwka hält fest, dass in verschiedenen Studien positive Effekte auf die Charaktereigenschaften von Schülern beobachtet wurden und zählt dazu: gesteigertes Verantwortungs-bewusstsein, höheres Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit, verbesserte soziale Kompetenzen und besserer Umgang mit Disziplinproblemen in der Schule, bessere Kommunikationsfähigkeit mit Lehrern und anderen Erwachsenen, ungezwungener Umgang mit Menschen anderer Herkunft. Dies entsteht, wenn man die Schule öffnet und die Schüler – *real problems to a real audience* – mit der Komplexität ihrer – der Schule und der eigenen – Umwelt konfrontiert. Wobei die Konfrontation nicht ungeschützt vonstatten geht, nicht ohne *Mentoring* und *Coaching*. Je weniger abschätzig also die *vita contemplativa* gegen die *vita activa* ausgespielt wird, umso mehr schließt sich der Graben zwischen akademischer und sozialer, und deshalb auch politischer Bildung. Erst wenn dieser Graben geschlossen ist, kann man eine Aufgabe der Schule formulieren, wie Hans-Georg Karg dies getan hat: »Es ist Aufgabe der Gesellschaft, die auf die besonderen Leistungen Hochbegabter angewiesen ist, dafür zu sorgen, dass sich Begabungen zum Nutzen aller entfalten können« (KARG-STIFTUNG 2014).

Die Reformpädagogik hat den Einzelnen und dessen Potenzial genauso im Blick wie die Begabtenförderung.

Um in diesem Sinne den Graben zu schließen zwischen akademischem Selbstkonzept, sozialem, emotionalem und körperlichem Selbstkonzept, sei der Deutlichkeit halber auf ein Modell des globalen Selbstkonzepts von Nadja Abt Gürber verwiesen (2011, 7; in Anlehnung an SHAVELSON/HUBNER/STANTON 1976): In diesem hierarchischen Modell gliedert sich das globale Selbstkonzept in ein akademisches Selbstkonzept (bezogen etwa auf die schulischen Fächerbereiche) und ein nicht-akademisches Selbstkonzept. Letzteres untergliedert sich wiederum in folgende Selbstkonzeptbereiche (die nochmals jeweils in Subkomponenten weiter differenzierbar sind):

- soziales Selbstkonzept (Freunde/Peers, signifikante Andere)
- emotionales Selbstkonzept (Gefühle/besondere emotionale Zustände)

FEEDBACKKULTUR, EXZELLENZ UND AUFGEKLÄRTE REFORMPÄDAGOGIK

In einer Fortbildung stellte Andreas Schröer (2005) unter dem Titel »Begabtenförderung als Paradigma täglichen Unterrichtens« reformpädagogische und begabungsförderliche Ansätze einander gegenüber und kam, das wird in dem Kontext hier aber nicht weiter verwundern, zu einer überraschend großen Schnittmenge. So wie die Begabungsförderung am Landesgymnasium Sankt Afra zu Meißen sowohl in das Gymnasium wie in das Internat hineingetragen wurde – beides waren von Beginn an gleichgewichtige Bestandteile dieser Schule – entstand immer wieder die Frage, in welcher Vielfalt Selbstkonzept und die diversen Erfahrungsformen und ebensolche Dimensionen aufeinander Bezug nehmen könnten. Das war gewiss für eine Reihe Kolleginnen und Kollegen, die von der öffentlichen Schule zu uns durch ein Assessmentcenter kamen, eine gänzlich neue Melodie, für andere, die sich schon anderweitig mit solchen Fragen auseinandersetzt hatten, eben auch nicht.

Ihnen war es geläufig: Die Reformpädagogik hat den Einzelnen und dessen Potenzial genauso im Blick wie die Be-

gabenförderung. Andere mussten von der »Kollektiv-Pädagogik« Abschied nehmen, wollten sie den Kontakt zu ihren Schülern nicht verlieren, den diese im Vorschussverfahren immer wieder neugierig herstellten: Sie wollten lernen von den Älteren. Heißt es in der Reformpädagogik, dass ein Lernen in eigener Verantwortung stattfindet, so heißt es in der Begabtenförderung selbsttätiges Lernen.

Der Lehrer nimmt sich zurück und bezieht bei den Älteren die Rolle eines Coachs und bei den jüngeren die des Mentors; Ratschläge nehmen ab, Selbststeuerung zu.

Interessenbezogene Selbstbestimmung in der Reformpädagogik korrespondiert mit *Enrichment* und *Akzeleration*. *Lernverträge* zur Unterstützung wie zur Erfahrungserweiterung kennen beide pädagogische Spielarten. *Lernen für das eigene Leben*, also Regisseur des eigenen Dramas im kleinen Alltag wie mit Blick in die Zukunft zu sein, deckt sich mit den Vorgaben der Begabtenförderung, wo eigene Vorhaben, Ziele, Meilensteine und Präsentationen möglichst früh auf den Weg zu bringen sind. Wenn auch nicht ganz deckungsgleich, so scheinen doch die *Projekte*, so wie sie die Reformpädagogik bei W.H. Kilpatrick und John Dewey gefunden hat, ähnlich auf fruchtbaren Boden zu fallen wie in der Begabtenförderung das Arbeiten auf »schlecht definierten Feldern« (»ill-structured problems«, SIMON 1973, 181f.), wo mit unterschiedlichen Graden der Komplexität zu rechnen ist – »ganz wie im Leben«!

Der *Differenzierung von Grundlagen- und Vertiefungsunterricht* wird da und dort das Wort geredet. *Soziales Lernen, ausgelagerter Unterricht, Verhältnisse von Experten und Novizen, Methodenvielfalt* (WEINERT 2000): Man braucht die Dinge nicht mehr auseinander zu nehmen, denn Begabtenförderung und Reformpädagogik laufen hier völlig konform. Um die konzeptionelle, vielleicht auch die philosophische Ebene abschließend zu vermessen, sei noch einmal auf John Dewey hingewiesen: »Democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoined communicated experience« (DEWEY zit. nach HAROUTUNIAN-GORDON 2003, 1).

Wo, wenn nicht in Internaten, die in einem hohen Maße Schüler-Mit-Verantwortung praktizieren, lässt sich dieser Satz über das Lernen von Demokratie dem Geiste nach leben. Genauso wie der folgende, den John Dewey über seine Tätigkeiten gestellt hat: »Wachstum hängt von der Präsenz von Schwierigkeiten ab, die durch die Ausübung der Intelligenz überwunden werden« (DEWEY, zit. nach OELKERS 2009, 164).

Auf Selbstständigkeit und das Erlernen derselben, auf Stärken, die im Durcharbeiten von erfahrenen Schwächen entstehen, heben beide Feststellungen ab. Der Lehrer nimmt sich zurück und bezieht bei den Älteren die Rolle eines Coachs und bei den jüngeren die des Mentors; Ratschläge nehmen ab, Selbststeuerung zu; der Schüler stärkt sich in diesen Schwierigkeitsgraden. Und jedem Pädagogen, der heute über sein Geschäft kritisch nachdenkt, sei dieser Satz von John Dewey ins Tagebuch geschrieben: »Es gehört zu der Verantwortung des Erziehers, zwei Dinge gleichzeitig zu sehen: erstens, dass das Problem aus den Bedingungen der Erfahrung hervorgeht, die in der Gegenwart gesammelt wurden, und dass es im Bereich der Fähigkeiten des Schülers liegt; und zweitens, dass es so beschaffen ist, dass es im Lernenden ein aktives Bestreben auslöst, Informationen zu erhalten und neue Ideen hervorzubringen« (DEWEY, zit. nach OELKERS 2009, 164). Schöner kann man den Zusammenhang von Förderung und Diagnostik, von einer personorientierten und personförderlichen Pädagogik wohl kaum formulieren.

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

- Zentral war der Erfahrungsbegriff: In Weiterentwicklung der Erlebnispädagogik werden Erlebnisse als notwendige Voraussetzungen angesehen, die erst *durch die Reflexion zu Erfahrungen reformuliert* werden und dadurch integriert in die eigene Expertise.
- Reflexivität dehnt sich weit über das Subjekt-Objekt Verhältnis hinaus aus; denn Reflexivität ist zugleich die Teilnahme an einem Diskurs, an dessen Ende (allerdings erst) *Gemeinschaft* (als Glückfall der Übereinstimmung) steht.^{☆3} Das wesentlichste Charakteristikum von Gemeinschaft am Landesgymnasium Sankt Afra war nicht die »Exklusivität«, die Schülern und Schule von außen immer wieder mit einem kruden Elitebegriff unterstellt wurde, sondern es war der Versuch, als lernende Institution und damit auch als lernende Personen miteinander Schule, Leben und Lernen zu gestalten. Dabei spielte das Service-Learning natürlich eine wesentliche Rolle.
- *Wissensdurst*, der oben genannte freundliche Umgang mit dem Fremden, ist der andere Prozess, der sich auf die Selbstständigkeitsentwicklung des Subjekts bezieht.
- Integraler Bestandteil dieses Prozesses ist sicherlich Selbstzweifel, manchmal auch Mutlosigkeit, manchmal

.....
^{☆3} Gemeinschaft ist keine Dimension hieratischer Prägung, die Ursprung ist und deren Gegenwart man sich bei Festen erinnert, sondern Produkt auf der »Metaebene«, auf der man sich der Heterogenität vergewissern kann. Sie ist also keineswegs ein post-pastoraler oder gar sakraler Fluchtpunkt von Schulgemeinde, wie er ja so fatal ideologisiert in den Übergrifflichkeiten der letzten Jahrzehnte zum Ausdruck kam.

auch nur Zuschauen oder das Sich-immer-wieder-in-Frage-Stellen. Denn nur so wird das Subjekt *autopoetisch*, nämlich seiner Selbst oder mit sich selbst ähnlich und *gewinnt an Identität*.

Ziel einer »Pädagogik ad personam« ist eine solche reflektierte, erfahrungsreiche und neugierige Persönlichkeit – also die »*educated person*« im obigen Sinne. Der Begriff »*educated person*« nimmt die ausgebildete und die erzogene Person in einem Wort zusammen.

REFLEKTIERTE SELBSTWIRKSAMKEIT ODER WIE SICH LEHRER, WIE SICH SCHÜLER ÄNDERN MÜSSEN

In einer von Andreas Schröder im Jahr 2004 durchgeführten Evaluation (SCHRÖDER 2007) gab es eine Reihe offener Fragen, unter anderem diejenige nach dem Lehrerbild. Was einen guten Lehrer ausmacht, darüber waren sich die Afraner sehr im Klaren (ebd., 52ff.):

- »Er sollte kompetent und auch bereit sein, sich mit Neuem zu beschäftigen. Lernhungrig wie wir eben (hier ist ein ironischer Akzent bildlich eingefügt); zudem sollte er als Pädagoge auch auf die Schüler als Persönlichkeiten eingehen können.«
- Eine andere Akzentuierung geht noch radikaler an dieses Lehrerbild heran: »Ein richtig guter Lehrer hat sowohl eine überdurchschnittliche Allgemeinbildung und ist Fachexperte, und hat auch eine Art mit den Schülern gut klar zu kommen.«
- »Er sollte nicht langweilig sein, Spaß verstehen (auf Fragen eingehen und den Kontakt zu Schülern nicht ausschließlich auf die 90 Minuten Unterricht beschränken).«
- Dem wäre aus einer anderen Rückmeldung noch hinzuzufügen: »Er sollte den Schülern Respekt entgegenbringen, aber auch darauf achten, dass er seinen Status als Respektperson nicht verliert.«

Damit ist alles, auch alles über das manchmal in der Reformpädagogik verkantete Verhältnis von Distanz und Nähe ins rechte Licht gerückt. Die Persönlichkeit der Schüler steht im Mittelpunkt, eine Persönlichkeit, deren Entwicklung die wesentliche Aufgabe des Lehrers darstellt. Das liest sich im pädagogischen Credo von John Dewey folgendermaßen: »I believe that the teacher's place and work in the school is to be interpreted from this same basis. The teacher is not in the school to impose certain ideas or to form certain habits in the child, but is there as a member of the community to select the influences which shall affect the child and to assist him in properly responding to these influences« (DEWEY 1897).

Gibt man dem nun noch etwas mehr Selbstbewusstsein auf Seiten der Schülerschaft, also eine größere Verfügbarkeit

Man kann aber die Selbstbestimmung, die freilich mit zunehmendem Alter zunimmt, nicht auf den Nachmittag beschränken, während vormittags der Oberlehrer herrscht.

über das eigene Selbstkonzept und die eigene Selbstwirksamkeit hinzu, ergibt sich in Umrissen das Lehrer-Schüler-Verhältnis, das das Landesgymnasium prägen sollte und prägte.^{☆4}

Während nun die öffentliche Schule die Selbstwirksamkeit reduziert auf die vermeintlich akademische Entfaltung, bei der es sich tatsächlich aber um eine verwaltungstechnisch definierte Affirmation handelt, verharrt die Reformpädagogik ursprünglicher Provenienz bei einem diffusen und mehr als verdächtigen Freiheitsbegriff. Man kann aber die Selbstbestimmung, die freilich mit zunehmendem Alter zunimmt, nicht auf den Nachmittag beschränken, während vormittags der Oberlehrer herrscht.

Die Stärken eines notwendigerweise anders zu gestalten- den Lehrer-Schüler-Verhältnisses zeigten sich in den Ergebnissen der eingangs erwähnten externen Evaluation sehr deutlich: Selbstkonzept und Verantwortungsbereitschaft außerhalb des Unterrichts dehnten sich zunehmend auf den Unterricht selbst aus, und die Schüler begannen zu lernen, dass ihre früheren Schulerfahrungen vielleicht doch nicht die letzten waren, die sie machen mussten.

In der Befragung zeigte sich dies etwa an der Wertschätzung des Mit- und Voneinander-Lernens: Fast die Hälfte der befragten Afraner gab an, häufig durch gegenseitiges Erklären zu lernen. Als Unterrichtsmethoden wurde signifikanterweise von den Schülern am stärksten die Kleingruppenarbeit favorisiert, gefolgt von Projektarbeit, sodann von der eigenständigen Lernleistung, vom Experiment und nicht zuletzt vom Frontalunterricht. Zum Aspekt der Selbstständigkeit des Arbeitens während des Unterrichts schließlich zeigt sich, dass diese über den Unterricht hinausgreift und zu solch scheinbar kuriosen, aber zutreffenden Formulierungen führte wie der, dass Lehrer auch einmal von den Schülern lernen könnten.

.....
☆4 Freilich waren im Alltag Abstriche zu machen – schließlich lernt die Institution und lernen ihre Mitglieder. Indessen wird deutlich, dass hier eine Klippe, an der vieles der Reformpädagogik in den letzten Jahren gescheitert ist, nämlich die von Nähe und Distanz, umschiffbar geworden ist, weil sie programmatisch thematisiert wird.

Zur selben Zeit der externen Evaluation fand eine interessante »interne« Evaluation statt, die den Namen »[Perspektive Afra]« trägt. Diese Evaluation wurde von Schülern erstellt und ohne das Wissen der Schulleitung gefertigt; mit ihr zusammen allerdings wurde über die Veröffentlichung beraten und beschlossen. Das Ziel dieser internen Evaluation, die eigentlich ein gründlich angelegtes Feedback darstellte, war, die Konzepttreue der Schulphilosophie im Alltag zu überprüfen. Es zeigten sich in (überraschend) vielen Teilen große Übereinstimmungen. So hatten sich die Schüler selbst die Frage vorgelegt: »Hast du das Gefühl, im Unterricht nur mit Fachwissen bombardiert zu werden – auf Kosten der allgemeinen Verständlichkeit und anderer Dinge?« Von Jahrgang 7 bis 12 wurde der Anteil der Faktenvermittlung jeweils in deutlicher Mehrheit als ausgewogen bezeichnet. In Jahrgang 10 war der Eindruck, dass »zu viele Infos« vermittelt würden, am größten, lag aber auch hier nur bei rund einem Drittel der Antworten.

Es geht nicht um didaktische Reduktion, sondern in allen Bereichen um die eigenständige Arbeit in der »mir möglichen« Vielfalt.

Ein spezifisches Element des afranischen Konzepts ist der Vertiefungsunterricht, Additum genannt. Hierzu fragten die Schüler: »Findest du, dass das Additum seinen Zweck der zusätzlichen Vertiefung erfüllt und als auf den Unterricht aufbauende Erweiterung funktioniert?« Das Ergebnis zeigte zwar die zu erwartende Differenz zwischen Mittelstufe und Oberstufe – in der Oberstufe ist selbstverständlich der Abiturdruck deutlich gewachsen. Auch in der Oberstufe gingen aber – man kann sagen immerhin – noch etwa die Hälfte der Schüler mit dem Vertiefungskonzept konform und konnten darin einige Früchte reifen lassen, während sich in der Mittelstufe der ganz überwiegende Teil im Vertiefungskonzept wiederfinden konnte.

Dieses alles kann illustrieren, was Franz E. Weinert in die Formel gepackt hat, dass ein neuer Unterricht immer noch ein schülerzentrierter, gleichwohl lehrergesteuerter Unterricht sein soll. In Sankt Afra wurde der oben schon mehrfach zitierten Komplexitätsformel von Joseph Renzulli entsprochen: Es geht nicht um didaktische Reduktion, sondern in allen Bereichen um die eigenständige Arbeit in der »mir möglichen« Vielfalt – dies genauso in den Services wie in der besonderen Lernleistung, die jeder Afraner als wissenschaftspropädeutische, eigenständige Arbeit mit externen

Partnern und internen Bewertern und abschließendem Kolloquium bis zum Abitur zu erstellen hatte.

PERSPEKTIVEN EINER »AUFGEKLÄRTEN« REFORMPÄDAGOGIK

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

Dies sind die Entwicklungsfelder, die freilich von Schule zu Schule anders akzentuiert sind und unterschiedlicher Aufmerksamkeit bedürfen. Grundsätzlich aber gilt – und das kann als Fazit hierher gestellt werden:

Eine Institution, die eine aufgeklärte begabungsfördernde Pädagogik vor dem traditionsreichen Hintergrund einer solchen Schulgeschichte will,

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

Die Schule von heute ist das Projekt für morgen, eine lernende Institution, deren Lernprozesse von den Mitgliedern im einzelnen getragen werden. Der Weg dorthin ist freilich immer uneben. Das liegt schon an der unterschiedlichen Rückbindung an diese überaus gehaltvolle Tradition. Und was für eine Tradition! Sie gilt es zu bewahren, indem man sie fortentwickelt.

DER AUTOR

PROF. DR. WERNER ESSER begann beruflich als Mitarbeiter im Internatsgymnasium Schloss Salem und hatte dort verschiedene Leitungsfunktionen inne. 1996 baute er das Internatsgymnasium St. Afra zu Meißen auf, das ebenfalls reformpädagogisch orientiert ist und sich auf dieser Basis der Hochbegabtenförderung widmet. Seit 2006 ist Werner Esser Honorarprofessor für Allgemeine Pädagogik mit be-

sonderer Berücksichtigung der Hochbegabtenförderung an der Universität Leipzig, von Sommer 2008 bis Januar 2014 war er Gesamtleiter der Stiftung Louisenlund. Im Anschluss ist er derzeit als Coach »in Bildungssachen« – individuell und institutionell – unterwegs in Hamburg, Schleswig-Holstein, Sachsen und Thüringen.

LITERATUR

ABT GÜRBER, N. (2011): Bereichsspezifische Selbstkonzepte bei Kindern in der Schuleingangsstufe: Zusammenhänge mit Leistungen und Wohlbefinden in der Schule. Herdern: Selbstverlag (auch online unter www.zb.unibe.ch/download/eldiss/11abt_guerber_n.pdf, Abruf: 17.3.2014).

BIRNTHALER, M. (2008): Erlebnispädagogik bei Kurt Hahn und Rudolf Steiner. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, H. 4/5, S. 37–46 (auch online unter www.eos-ep.de/assets/files/artikel2/Erlebnispaedagogik_bei_Kurth_Hahn_und_Rudolf_Steiner.pdf, Abruf 30.3.2014).

DEWEY, J. (1897): My pedagogic creed. In: School Journal, vol. 54 (January 1897), S. 77–80 (auch online unter <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>, Abruf 30.3.2014).

FÜLLER, C. (2011): Der Sündenfall. Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte. Köln: DuMont.

HAHN, K. (1930/1998): Die Sieben Salemer Gesetze. In: Knoll, M. (Hrsg.): Kurt Hahn: Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 151–153.

HAHN, K. (1958): Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze. Stuttgart: Klett.

HAROUTUNIAN-GORDON, S. (2003): Listening – in a Democratic Society. <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/1705/422> (Abruf 30.3.2014).

HEINEMANN, K.-H. (2011): Drill für die zukünftige Führungselite. <http://dradio.de/dlf/sendungen/kalenderblatt/1472110/> (Abruf 30.3.2014).

KAHL, R. (1999): Der Neugierologe. In: Geo Wissen, H. 1, S. 106–109.

KARG-STIFTUNG (2014): www.karg-stiftung.de/teaser.php?nav_id=158 (Abruf 17.3.2014).

MUSIL, R. (1906): Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. Wien: Wiener Verlag.

OELKERS, J. (2009): John Dewey und die Pädagogik. Weinheim: Beltz.

RENZULLI, J. S./REIS, S. M./STEDNITZ, U. (2001): Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitenbildung. Aarau: Sauerländer.

SCHRÖER, A. (2005): Begabtenförderung als Paradigma des täglichen Unterrichtens? Quantitative und Qualitative Ergebnisse. Vortrag im Rahmen einer Lehrfortbildung am Landesgymnasium St. Afra zu Meißen.

SCHRÖER, A. (2007): Autonomie und Verantwortung. Bericht zur Evaluation des Landesgymnasiums Sankt Afra zu Meißen 2005/2006. Centrum für Soziale Investitionen und Innovationen, Universität Heidelberg (unveröff. Manuskript).

SHAVELSON, R. J./HUBNER, J. J./STANTON, G. C. (1976): Self-concept: Validation of construct interpretations. In: Review of Educational Research 46, S. 407–441.

SIMON, H. A. (1973): The structure of ill-structured problems. In: Artificial Intelligence 4, S. 181–201.

SLIWKA, A. (2004): Service-Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. In: Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms »Demokratie lernen & leben«. Berlin: BLK (auch online unter www.pedocs.de/volltexte/2008/258/pdf/Sliwka.pdf, Abruf 5.4.2014).

SLIWKA, A. (2013): »Lernen durch Engagement« als Enrichment-Strategie in der Begabtenförderung. In: Hackl, A./Pauly, C./Steenbuck, O./Weigand, G. (Hrsg.): Begabung und Verantwortung. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, H. 5, Frankfurt am Main: Karg-Stiftung, S. 27–32 (auch online unter http://karg-stiftung.de/content.php?nav_id=509, Abruf 6.5.2014).

WEIGAND, G. (2004): Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg: Ergon.

WEINERT, F. E. (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. Vortrag, gehalten am 29.2.2000 im Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz in Bad Kreuznach. Sonderdruck (auch online unter http://didaktik.mathematik.hu-berlin.de/files/2000_weinert_lehren_lernen.pdf, Abruf 30.3.2014).