

Pädagogen sind Optimisten. Wer baut, ist es auch.

Redebeitrag zur Einweihung des Wiesenhauses

Sehr geehrter Herr Erster Landesbeamter Knaus, sehr geehrter Herr Bürgermeister Ohr, sehr geehrter Herr Dipl. Ing. Mix, sehr geehrter Herr Dr. Gutöhrle, lieber Herr Dr. Mayer, liebe Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schüler und Eltern der Schloss-Schule Kirchberg, sehr geehrte Damen und Herren,

als ich mir überlegte, was ich Ihnen in meinem kleinen Vortrag zum heutigen Anlass denn vorstellen soll, bot sich mir die Parallele an zwischen Bauherren von Internaten und Pädagogen in Internaten, eine Parallele, die sich unter dem Aspekt des Optimismus zwanglos, aber ergiebig ziehen lässt. „Pädagogen sind Optimisten. Wer baut, ist es auch.“ Bauherren planen ein Gebäude, haben die Erwartung, dass dieses Gebäude für den gedachten Zweck im glücklichsten Fall das ideale Gehäuse abgeben wird, und sie investieren Geld, d.h. sie haben die Hoffnung, dass sich dieser Einsatz auch wirtschaftlich rentiert. Pädagogen sind ohne professionellen Optimismus eigentlich undenkbare Figuren. Ohne die Prämisse, dass Kinder und Jugendliche ursprünglich gerne lernen, dass sie erreichbar sind für unsere bildend-erzieherischen Umarmungen, dass sie etwas davon mitnehmen in ihr Erwachsenwerden, - ohne diesen vielleicht manchmal kontrafaktischen Optimismus ist Pädagogik ohne Sinn. Das ist keineswegs trivial, denn ein Blick ins realexistierende deutsche Schulwesen lehrt, dass es allzu viele Pädagogen gibt, die allzu gerne bereit sind, allzu viele Schüler abzuschreiben, ihnen eine prosperierende Entwicklung abzusprechen, sie wegzuverwalten und wegzusortieren. Das vielberufene Lehrer-Burnout ist vermutlich im Kern oft darin begründet, dass Lehrer von der Zwecklosigkeit ihres Tuns bei allzu vielen Kindern zutiefst überzeugt sind.

Ich spitze die beiden Aspekte des Bauherrn- und des Pädagogen-Optimismus auf zwei Fragen zu:

Erstens: Welche Aussichten auf zukünftigen Ertrag haben Bauherren von Internatsgebäuden unter den gegebenen Marktbedingungen?

Zweitens: Mit welcher Art von Pädagogik müssen Landerziehungsheime, sprich: LEH-Internate ihre baulichen Gehäuse in Zukunft füllen, damit sie auch weiterhin Eltern finden, die ihnen ihre Kinder anvertrauen?

I.

Zur Einstimmung in die erste Frage, also die nach Gründen für Internatebauherrenoptimismus, lese ich Ihnen eine kurze Passage vor aus Heinrich Bölls Erzählung „Wanderer, kommst du nach Spa...“. Bölls Nachkriegstext aus dem Jahr 1950 ist eine Rückblende in die letzten Kriegsjahre. Er schildert die Rückkehr eines schwer verwundeten Jungsoldaten in seine weltkriegshalber zum Lazarett umfunktionierte alte Schule. Der Ex-Pennäler wird, auf einer Bahre liegend, Richtung OP-Raum getragen. Auf dem Hertransport war er bewusstlos, er weiß nicht, wo er ist, und auch jetzt, bei nur halb-wachen Sinnen, ist er unsicher, ob ihn seine Liegendpromenade wirklich durch seine alte Bildungskaserne führt:

„Alles das, dachte ich, ist kein Beweis. Letzten Endes gibt es in jedem Gymnasium einen Zeichensaal, Gänge, in denen krumme, alte Kleiderhaken in grün- und gelbgestrichene Wände eingelassen sind; letzten Endes ist es kein Beweis, daß ich in meiner Schule bin, wenn die Medea zwischen VI a und VI b hängt und Nietzsches Schnurrbart zwischen OI a und OI b. Gewiß gibt es eine Vorschrift, die besagt, daß er da hängen muß. Hausordnung für humanistische Gymnasien in Preußen: Medea zwischen VI a und VI b, Dornauszieher dort, Cäsar, Marc Aurel und Cicero im Flur und Nietzsche oben, wo sie schon Philosophie lernen. Parthenonfries, ein buntes Bild von Togo. Dornauszieher und Parthenonfries sind schließlich gute, alte, generationenlang bewährte Schulrequisiten ...“

Und ein paar Sätze weiter:

„Mir kam das alles so kalt und gleichgültig vor, als hätten sie mich durch das Museum einer Totenstadt getragen, durch eine Welt, die mir ebenso gleichgültig wie fremd war ...“

Das ist nicht nur eine Abrechnung mit den baulichen Scheußlichkeiten eines Schulhauses und der darin durchlittenen Zeit, sondern auch mit der Zerbrochenheit des darin hochgehaltenen Bildungsideals: eines Preußenhumanismus, so hohl wie das Gipsbüsten- und Stuckrandpathos dieser Lehranstalt.

Sind wir heute weiter? Aufs bauliche Ganze gesehen: kaum! Zwar gab es anlässlich des Bildungsaufbruchs in den 70er Jahren einen gewaltigen Schulbauboom, aber unter den baulichen Begleitscheinungen leiden wir bis heute. Zwar hat sich das Wort vom Schulraum als „drittem Erzieher“ - neben dem Lehrer und den Schülern selbst - inzwischen herumgesprochen, aber in der Realität des Schulebauens ist es, von wenigen leuchtenden Ausnahmen abgesehen, nicht angekommen. Es bedurfte erst kürzlich einer schlimmen Wirtschaftskrise und eines dagegen in Stellung gebrachten Konjunkturprogramms, um wenigstens die schlimmsten Baufälle in Angriff zu nehmen. Die Misere der deutschen Schule wird nicht nur in mangelnden Kompetenzen vieler Schüler sichtbar, sondern auch in dem weithin maroden Zustand und der pädagogischen Missgestalt der Gebäude. „Käfighaltung“ der Schüler ist nach wie vor die Regel. Wussten Sie, dass es bei der Kulturministerkonferenz eine „Zentralstelle für Normungsfragen und Wirtschaftlichkeit im Bildungswesen“ gibt? Allein der Name lehrt das Fürchten. Diese Einrichtung gibt Richtwerte für den Schulbau heraus, u.a. zur Frage, wie viel Grundfläche einem Schüler in der Unterrichtsklasse zugestanden werden soll: 1,8 bis 2 Quadratmeter. Das ist so pädagogisch wertvoll wie Bölls fiktive Hausordnung für das humanistische Gymnasium.

Wo also den Optimismus hernehmen, den ich hier ja beschwören will? - Aus uns selbst! Freie Schulträger sind auch auf dem Feld der Schularchitektur qualitativ Vorreiter und Vorbilder. Auch die Geschichte der Landerziehungsheime hat dazu viel Vorzeigbares beigetragen. Dabei wurde uns pädagogisches Bauen nicht in die Wiege gelegt. Die pädagogischen Feuerköpfe vom Schlage eines Hermann Lietz hatten zwar jede Menge Visionen von einer besseren Schule, aber sie zogen damit in Behausungen ein, die niemals zu reformiertem pädagogischem Zweck gedacht waren: alte Klöster, Herrenhäuser, Schlösser, landwirtschaftliche Anwesen, manchmal in einem Zustand fortgeschrittenen Verfalls. In solche - heute würde man sagen - Abschreibungsobjekte rückte man ein und versuchte, das Vorgefundene notdürftig und improvisierend in einen Zustand zu versetzen, der dem gedachten Zweck entsprach. Nur wenige LEH-Internats wurden damals als Schul- und Internatsgebäude ganz neu errichtet: die Odenwaldschule und das Landschulheim am Solling etwa sind Ausnahmen. Wo nicht ein Mäzen zur Verfügung stand, der nicht nur die Bauten hergab, sondern auch deren Herrichtung und dann auch noch den Schul- und Internatsbetrieb für ein paar Jahre finanziell anschoß, da waren die frühen LEH-Gründungen baulich und wirtschaftlich manchmal recht windschiefe Startups. Einige haben ihre Gründung nur um ein paar Jahre überlebt, der Optimismus der Beteiligten wurde stark strapaziert. Richtig bauaktiv wurden viele LEHs erst nach dem 2. Weltkrieg, besonders heftig seit den 70er Jahren. Und wenn man heute über die Gelände unserer Internats wandert, dann erlebt man auch einhundert Jahre Architekturgeschichte, und manchmal auch - im Nebeneinander mit einer historischen Gründungssubstanz - ein Sammelsurium ganz verschiedener architektonischer Stile, Konstruktionen, Ansprüche. Da und dort ging es nicht ohne echte Bausünden ab. Meist aber wurde die Chance genutzt, Gebäude zu schaffen, die die reformpädagogischen Vorstellungen von Lernen und Leben in einem durch das Internat gestifteten Zusammenhang unterstützten. Jede Pädagogik, erst recht Reformpädagogik hat eine klare architektonische Dimension. Es ist eben nicht gleichgültig, in welchen Räumen Lernen und Leben zur Einheit finden sollen. Die Größe, der Grundriss, die Sachausstattung, die innenarchitektonische Anmutung der Internatszimmer, ihre Zuordnung zu einander, zu den gemeinschaftlich genutzten Räumen und zur Wohnung des Internatslehrers haben intensiven Einfluss auf den Umgang mit einander, auf das Lebensgefühl. Gelungene Internatsbauten sind immer Zeugnisse einer geglückten Kommunikation zwischen dem pädagogischen Bauherrn und dem Architekten. Inzwischen gibt es eine stattliche Reihe von Inter-

natsbauten in unserem LEH-Revier, die höchste Anforderungen an reformpädagogisches Bauen beispielhaft erfüllen und Standards setzen, die sie gegenüber den knapp 200 Internaten in Deutschland, mit denen wir zu konkurrieren haben, in Vorteil setzen. Das „Wiesenhaus“ scheint mir dazuzugehören.

Die Schloss-Schule Kirchberg passt nämlich – bei allen Besonderheiten im Detail – in diese LEH-Baugeschichte gut hinein: 1914 der Start im hohenloheschen Schloss, wirklich keinem LEH-pädagogischen Zweckbau, dann, in der 60er Jahren, der Umzug an den Stadtrand zur Windshöhe, auf die grüne Wiese; eine architektonische Neugründung, der sich im Laufe der Jahre eine ansehnliche Folge weiterer Bauten anschloss: u.a. das Clubhaus, der sog. „Neubau“, die Erweiterung des Mädchenheims, das Neue Schulhaus, die neue Turnhalle - und nun das „Neue Wiesenhaus“. Von der hier stattgehabten pädago-architektonischen Kommunikation habe ich keine Kenntnis, ich hatte aber das Vergnügen, mit Herrn Martius kurz zu sprechen, der als Internatspädagoge schon erste Erfahrungen mit dem Wiesenhaus sammeln konnte. Ohne mir ein Urteil anmaßen zu wollen: Der Neubau verrät seine reformpädagogische Prägung: Internatszimmer sind mit Lehr- und Arbeitsräumen kombiniert, unterschiedliche Schülerjahrgänge treffen auf einander, Offenheit für Licht und Luft verweisen auf die Durchlässigkeit der Zwecke und Funktionen. Gebaute Einheit von Leben und Lernen. Mehr und Profunderes dazu werden wir den Hinweisen des Architekten noch entnehmen können. Jedenfalls hofft, wer baut, auf eine ideelle Rendite. Der Neubau soll sich zu seinem geplanten Gebrauch als tauglich erweisen. Ob sich das so ereignet, kann ich Ihnen heute nur wünschen.

Ich möchte aber, meinem Optimismus-Thema folgend, noch auf eine andere Bauherren-Hoffnung eingehen. Wer als privater Schulträger baut, spekuliert auch auf eine wirtschaftliche Rendite. Bauen heißt investieren, und Schulen in freier Trägerschaft sind darauf angewiesen, dass ein finanzielles Engagement die eigene ökonomische Basis auf Dauer stärkt. Wie optimistisch kann man also sein, dass Schulen wie unsere hier in Kirchberg sich auch in Zukunft auf dem Bildungsmarkt werden behaupten können, dass sie immer Familien in hinreichender Zahl davon überzeugen können, dass die Schloss-Schule der rechte Ort für ihre Kinder ist. Da möchte ich Ihnen zunächst wünschen, dass es Ihnen nicht ergehen möge wie dem Optimisten, der in einem teuren Restaurant 5 Kilo Austern bestellt in der Hoffnung, sie mit der Perle, die er darin findet, bezahlen zu können.

Also: Wie sieht der Markt für uns LEH-Internats aus. Da ist zunächst vom Privatschulboom zu reden. Es gibt ihn nicht! Es gibt wohl einen durch die Medien erzeugten Eindruck, der in Deutschland dann auch gleich mit der Angst besetzt ist, dem deutschen Schulwesen werde es bald so ergehen wie weiland der Bundespost: dass es nämlich in Kürze keine staatlichen Schulträger geben wird, weil wöchentlich in Deutschland zwei Privatschulen gegründet werden. Dass es da Zuwächse gibt, ist nicht zu bestreiten. Die Anzahl der Privatschulen hat sich in den vergangenen 15 Jahren knapp verdoppelt: Aber: Der private Anteil an den allgemeinbildenden Schulen liegt derzeit bei knapp acht Prozent. Im Jahr 1994 gab es 5 Prozent. Das ist ein geringes Wachstum und eine bescheidene Größenordnung, gemessen an den Verhältnissen in anderen Industrieländern wie Frankreich, den Niederlanden oder Großbritannien.

Wie ist nun die Situation speziell bei den Internaten? Wo kein Boom ist, können auch Internats nicht an ihm teilhaben. Nein: Die Nachfrage nach Internatsplätzen in Deutschland hat sich in den letzten Jahren kaum bewegt. Es gab einige Neugründungen vor allem im Segment der so genannten Sportinternats – zumeist vereinsgestützte Einrichtungen zur sportlichen Spitzenförderung ohne eigene Schulen – und Neugründungen einiger Bundesländer zum Behufe der Hochbegabtenförderung; ich nenne beispielhaft St. Afra in Sachsen, Schloss Hansenberg in Hessen und das baden-württembergische Landesgymnasium für Hochbegabte in Schwäbisch Gmünd. Solchen Neustarts stehen aber auch Fälle von Internatsschließungen gegenüber, vor allem im Bereich konfessioneller Träger, wo die Bistümer, Orden und Landeskirchen in den letzten Jahren unter erhebliche Sparzwänge geraten sind. Zugleich sind uns neue Konkurrenten erwachsen, etwa die englischen Internats, denen sich immer mehr Eltern auf der Suche nach überzeugenden Angeboten zuwenden, und die Ganztagschulen, die zwar einen großen bildungspolitischen Etikettenschwindel darstellen, die aber

im einen oder anderen Fall die Gründe hinfällig machen, aus denen Familien früher eine umfassende Internatserziehung gewählt haben. Hinzu kommt die quantitative Bedrohung durch das 8-jährige Gymnasium – ein ganzer Schülerjahrgang wird uns in Zukunft fehlen – und durch zurückgehende Schülerzahlen insgesamt.

Im Bereich der LEH-Internate kommen ein paar strukturelle Entwicklungen hinzu, die optimistische Anwendungen auch nicht befördern. Sie berühren den Kern unserer Markenidentität – wenn Sie mir diese verbale Entgleisung ins Marketing-Deutsch erlauben. Es geht um die Gefährdung der Einheit von Schule und Internat. Das alte LEH-Personalmodell des Lehrer-Erziehers, also des Internatslehrers, der im Unterricht seine Fächer vermittelt und zugleich auch seinen Lebensalltag mit einer Gruppe von Schülern teilt, hat an Verbindlichkeit verloren. Solche Lehrer-Erzieher machen an unseren Internaten nur noch ca. 70% der pädagogischen Mitarbeiter aus, Tendenz abnehmend. Auffallend ist ferner eine stärkere Fluktuation. Für immer mehr Pädagogen sind die Landerziehungsheime keine Lebensform mehr, auf die man sich dauerhaft einlässt, eher eine berufliche Durchgangsstation. Dem entspricht auf Schülerseite zweierlei: erstens auch hier eine abnehmende Verweildauer; zweitens die Metamorphose zum Tagesschüler. Die Zahl derer, die bei uns keine Internen sind, sondern nur noch tagsüber als Externe oder „Tagheimer“ an einem Teil unseres Programms teilnehmen, nimmt rapide zu, derzeit macht sie rund 50% aus, mit allerdings großen Unterschieden zwischen den einzelnen LEH-Internaten.

Unsere Idee von Internat als zweitem Zuhause, als Lebens- und Lernort für Lehrende und Lernende, ist zurzeit nicht besonders attraktiv. Wir halten uns zahlenmäßig so gerade eben auf Niveau. Es gibt in der LEH-Szene wohl niemanden, der die oben skizzierte Gesamtlage nicht mit gemischten Gefühlen betrachtet. Woher soll denn also Hoffnung kommen, dass es uns LEH-Internate auch in zwanzig oder dreißig Jahren noch in wieder erkennbaren Umrissen gibt, dass wir demnächst nicht eines nach dem anderen zu Ganztagschulen mutiert sind oder vor ökonomischen Zwangslagen ganz kapituliert haben? Ich meine, es gibt starke Gründe für Optimismus, und das sage ich nicht, weil heute für die Schloss-Schule ein Feiertag ist, an dem man sich mit düsteren Kohlezeichnungen von Untergangsszenarien besser nicht blicken lässt. Meine Zuversicht rührt aus meinem Zutrauen in die programmatisch-praktische Erneuerungskraft der LEH-Internate.

II.

Spätestens an diesem Punkt ist ein Blick auf unsere inhaltliche Substanz zu werfen, unser pädagogisches Planen und Handeln. Ich komme also zum zweiten Fragenkomplex, den Pädagogen-Optimismus betreffen: Wie weit tragen unsere althergebrachten reformpädagogischen Gewissheiten noch? Was müssen LEH-Internate tun, wie müssen sie sich einstellen, um auch in Zukunft als teure, aber attraktive Alternative zu anderen – schlechteren – Schul- und Bildungsangeboten wahrgenommen zu werden? Welches sind Merkmale, mit denen sie sich aus der Masse konkurrierender Angebote herausheben können?

Ich nenne drei Schwerpunkte, auf die sich unsere Internate für einen vor uns liegenden Entwicklungsraum von vielleicht ein bis zwei Jahrzehnten besonders konzentrieren sollten - mit entsprechenden profilschärfenden Signalen in ihrer Außendarstellung.

Erstens: Gemeinschaft erfahrbar machen

Man mag einwenden: „Gemeinschaft“ ist ein alter Topos, der in unserer LEH-Geschichte noch nicht einmal immer frei von ideologischen Gefährdungen war. Was soll daran heute bedeutsam sein? Nun: Gemeinschaftsbildende Institutionen wie Sport- und Musikvereine, Verbände, Kirchen, Parteien usw. haben in den letzten Jahrzehnten an integrativer Kraft verloren. Sinnstiftende „Überbauten“ religiöser oder politischer Natur brechen zusammen, das Zeitalter der Utopien ist verabschiedet. Auch die Familie, früher Ort einer den Einzelnen aufhebenden Identitätsbildung, steht immer weniger als Quelle von Orientierung und Bindung zur Verfügung. Beziehungen zu Gleichaltrigen sind oft flüchtig, auf Zufall gestellt, verbleiben in virtuellen Räumen, erschöpfen sich in der passiven Teilnahme an medial vermittelten Konsum- und Unterhaltungsangeboten. Verhaltensfor-

men und Überzeugungen erscheinen beliebig, austauschbar.

Zugleich gibt es ein allgemein empfundenes Verlangen nach neuer Verbindlichkeit von Werten. Viele Eltern wünschen sich für ihre Kinder genau das: das Aufgehobensein in einem Lebenssinn und Wertorientierung stiftenden Rahmen, den sie selber nicht mehr oder nur noch eingeschränkt zur Verfügung stellen können. Die Beliebtheit von Privatschulen in konfessioneller Trägerschaft speist sich sicher zu einem beträchtlichen Teil aus dieser Quelle. Unsere LEH-Internate können mit großem Selbstbewusstsein behaupten, dass sie in der besonderen Verfasstheit ihres Alltags allen anderen Formen von Internaten überlegen sind. Sie können ein zweites Zuhause werden. LEH-Internate sind - weit mehr als herkömmliche Schulen, auch als Ganztagschulen oder Internate anderer Prägung - geeignet, Kindern und Jugendlichen gemeinschaftsbezogene Lernfelder zur Verfügung zu stellen, die zur Herausbildung einer selbständigen Persönlichkeit unverzichtbar sind und einen überindividuellen Lebenssinn erfahrbar machen, die dem Erlebnishunger junger Leute entgegenkommen, dem Bedürfnis nach Empathie, nach Orientierung in der Peer-Group, nach Übernahme echter Verantwortung, nach der Erfahrung von Teilhabe und Gebraucht-Werden. Unsere Internate sind der Kern unserer wertestiftenden Erziehung. Sie vermitteln Bildung durch Erfahrung von Gemeinschaft. Also müssen wir aufpassen, dass sie nicht schleichend zu additiv angehängten Wohnheimen degenerieren, mit der nachmittäglichen betreuten Hausaufgabenzeit und ein paar unterhaltsamen Freizeiteinheiten für die wenigen, die nach der Schule - aus welchen Gründen auch immer - nicht nach Hause fahren können. Das gibt es anderswo auch.

Zweitens: dem Einzelnen gerecht werden - Lehr- und Lernkunst ist Beziehungsarbeit

Die Anthropologie der Reformpädagogik bestimmt Kinder - bei allen Unterschieden und Besonderheiten - als von Anfang an ganze und fertige Menschen, Personen eigenen Werts, eigener unverfügbarer Würde. Sie sind keine Mängelwesen, die durch Defizite und Unvollkommenheiten zu definieren wären. Der Leitsatz „Wir brauchen jedes Kind“ bedarf für die LEH-Internate daher keiner vordergründigen Ableitung aus ökonomischen oder demographischen Sachzwängen. Alle Kinder und Jugendlichen haben ein Anrecht auf anregende und fördernde Unterstützung, sie brauchen eine sichere Basis für eigenes Erkunden, brauchen umsichtige Begleitung, angeleitete Teilnahme.

Allzu wenig davon ist in der deutschen Schulwirklichkeit zu finden. Da werden die Schülerinnen und Schüler verwaltet: taxiert, getestet, durch ein feststehendes Curriculum manövriert, in uniforme Klassen sortiert, in bestimmte Schulformen selektiert und widrigenfalls wieder aussortiert. Schulen geben wenige enge und starre Strukturen vor, in die Kinder, verschieden wie sie sind, hineinpassen müssen. Immer mehr Eltern sind das leid. Spätestens PISA hat sie gelehrt, dass nicht die Kinder das Problem sind, mit ihren unterschiedlichen Temperamenten, Lerngeschwindigkeiten, Begabungen, Interessen, sozialen Herkunft und kulturellen Prägungen, sondern die Schulen, die der Vielfalt und Differenziertheit der Aufgaben eine dürre, schmale schulpädagogische Monokultur glauben entgegensetzen zu können.

Das Bemühen um bessere Schulen konzentriert sich derzeit zu einseitig auf das fachliche Lernen, auf die Fixierung von curricular verstandenen Bildungsstandards, auf die Messung der Lernergebnisse, auf überregionale Vergleiche und Rankings sowie auf Fragen der Schulstruktur. In jüngerer Zeit drängt ein sehr viel bedeutenderer Aspekt wieder in den Vordergrund der Schulqualitätsfrage: die Beziehungen der Lehrenden und Lernenden untereinander und deren Folgen für erfolgreiches Lernen. Relevante Forschungen belegen die überragende Bedeutung emotionaler Faktoren beim Lernen.

Die besondere Chance der LEH-Internate, da zu einer anderen Praxis zu kommen, liegt zunächst darin, dass hier zwischen den Lehrenden und den Lernenden eine grundsätzlich andere Kultur der Beziehungen entstehen kann. Die LEH-Internate haben im Verlauf ihrer langen Tradition der Rolle des Lehrenden eine Gestalt gegeben, die auch der gegenwärtigen Schuldebatte Impulse geben kann. Die reformpädagogischen Vorstellungen von einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung lassen eine Unterscheidung der Erwachsenen nach Funktionen – etwa: morgens die Unterrichtenden, nachmittags die Freizeitgestalter und Beaufsichtiger – nicht zu. Leben und Lernen sind eine Einheit, und

die personellen Garanten dieser Einheit sind die Internatspädagoginnen und -pädagogen, die eben auch die Lehrerinnen und Lehrer sind. Sie teilen ihren Alltag vollständig mit den ihnen anvertrauten Jugendlichen, sie sind Lernanreger, Lernbegleiter, aber auch Vertraute, Berater und durchaus Vorbilder.

Gute Beziehungen der am Lernen Beteiligten sind eine Bringschuld der Schulen, können nicht ohne weiteres als Mitgift der Schüler vorausgesetzt werden. Sie zeigen sich auch im Unterricht in gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung, in Vertrauen und Verantwortung, in Ermutigung und gemeinsamer Anstrengung. Störende Einflüsse durch Leistungsstress, Notendruck und Versagensangst werden so gut es geht vermieden. Niemand darf beschämt werden, niemand soll sich als Versager fühlen. Das leitet über zum letzten Punkt, dem

dritten: Erfolgreiches Lernen ist selbständiges Lernen

Es gab Zeiten, da waren die Landerziehungsheime auch schul- und unterrichtspädagogisch Motoren des Fortschritts. Viele Neuerungen, die heute zu den Standards gehören und in besonders profilierten staatlichen Schulen durchaus lebendig sind, wurden zuerst an den LEH-Internaten erdacht und erprobt. Leider gingen diese Zeiten vorüber. Seit den 80er Jahren hat sich unser reformpädagogisches Handeln weitgehend am Internatsleben Genüge getan, die schulische Seite unserer Existenz geriet ins Dümpeln, bequeme sich dem schlechten Üblichen mehr und mehr an. Nur mit kleinen Klassen lässt sich keine Überlegenheit zelebrieren.

Eltern schulpflichtiger Kinder haben heute mit Recht hohe Ansprüche an die Ausbildungsleistung der Schule. Sie haben verstanden, dass die Förderung ihrer Sprösslinge bis zum individuell möglichen Optimum und der Erwerb hochwertiger Abschlüsse die entscheidende Voraussetzung für ein gelingendes Berufsleben ist. Eltern fordern das ein, und sie sind immer häufiger bereit, dafür auch mit eigenen Finanzmitteln einzustehen. Sie fordern das mit umso größerem Recht, als heutzutage aus den Ergebnissen vieler Humanwissenschaften herauszulesen ist, wie erfolgreiches Lernen initiiert wird. Alle wissen, wie das geht! Das Problem ist die Implementierung dieser Kenntnisse in die Wirklichkeit der Klassenzimmer.

Das staatliche Schulwesen ist ein schwerer Tanker, er wird zu dieser Kurswende noch Jahrzehnte benötigen. Wir kleine, freie Schnellboote tun uns da leichter. Ich bin froh zu sehen, dass sich die LEH-Internate seit einigen Jahren aus ihrer Unterrichtslethargie gelöst haben, dass sie – auch unterstützt durch Evaluations- und Weiterbildungsangebote der LEH-Vereinigung – sich auf den Weg zu erfolgreichen Lernschulen gemacht haben. Unsere besonderen Lern- und Lebensbedingungen im Internat, vor allem unsere Beziehungskultur, prädestinieren uns dazu.

Gute Beziehungen bewähren sich nämlich auch, wenn Schülerinnen und Schülern in offene Lernarrangements zu selbständigem, selbstgesteuertem Lernen entlassen werden, wenn ihnen Verantwortung für ihren Lernprozess übertragen wird, wenn man ihnen etwas zumutet, sie zu Leistungen und zum Durchhalten ermutigt, ihre Bemühungen anerkennt, ihre Fähigkeit zur Selbstmotivation, ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung stärkt. Lehrkunst beweist sich darin, diese Glücksbedingungen für erfolgreiches, nachhaltiges Lernen bei jedem einzelnen Schüler, jeder einzelnen Schülerin wirksam werden zu lassen, indem man ihre individuellen Lernvoraussetzungen und Lernwege versteht und anerkennt. Jedes Kind erhält die Chance auf ein Lernen als persönliche ‚Abenteuerreise‘. Die LEH-Internate folgen dabei einem pädagogischen Grundoptimismus: dass Kinder und Jugendliche von vorneherein gerne lernen, dass - bei aller Berechtigung von Belehrung, systematischem Üben und eingreifenden Unterstützungsangeboten - primäre Motivation, Neugier, Freude an intellektueller Arbeit und am persönlichen Fortschritt geweckt und gesichert werden können.

Unterricht an den LEH-Internaten ist deshalb nicht lehrergeführter Ganzklassenunterricht, nicht ‚Lernen im Gleichschritt‘, sondern personalisiertes Lernen. Er berücksichtigt die je unterschiedlichen Lernweisen, Interessen, Begabungen und Lernstände, nutzt die Vielfalt, den Reichtum einer nach sozialer und nationaler Herkunft und intellektuell-kognitiver Kompetenz heterogenen Schülerschaft als Chance. Modularisierte, differenzierte Unterrichtsformen erschließen Begabungsreserven,

beheben Defizite, fordern Leistungsstarke heraus. Die Strukturen sind bestimmt durch kleine Klassen und flexible, wählbare Lerngruppen und Fachkurse, durch jahrgangs- und fächerübergreifende Formen, durch Epochenunterricht, Frei- und Projektarbeit, Zeiten für Spiel und Bewegung. Alle wissen, wie guter Unterricht aussieht, in den LEH-Internaten wird guter Unterricht gemacht.

Meine Damen und Herren, ich transponiere diese drei Entwicklungsschwerpunkte in drei Wünsche, von denen ich überzeugt bin, dass die Kirchberger Pädagogen sie sich erfüllen werden. Ich wünsche Ihnen, dass es Ihnen dauerhaft gelingt, Ihr Internat als unverwechselbaren Ort für Bildung durch Erfahrung von Gemeinschaft zu pflegen, dass sie es auch weiterhin schaffen, jedes einzelne Kind als lösbare Aufgabe zu verstehen, und dass sie bei der kopernikanischen Unterrichtswende gut vorankommen. Möge das Neue Wiesenhaus seinen Teil dazu beitragen.

Dr. Hartmut Ferenschild