

Jürgen Oelkers

Distanz in der Erziehung^{*)}

Was Anderes könnte in der Erziehung massgebend sein als Nähe? Mit Kindern geht man nicht distanziert um, Kinder sind lebendig und lebhaft, sie stellen Fragen und warten nicht sehr lange auf Antworten, der Umgang mit ihnen ist direkt und unmittelbar, er verträgt keine Zurückhaltung, wie vornehm sie auch immer gedacht sein mag. „Distanz in der Erziehung“ klingt wie eine Zuwendungsverweigerung, auf die nur ein Theoretiker kommen kann. Mit Kindern geht man eine liebe- und sorgvolle Beziehung ein, die sich von der Qualität der Bindung und nicht der Distanzierung her beurteilen lässt. Die Liebe zum Kind hat keinen Rückzugsraum, worüber will ich dann aber reden?

Jeanne Hersch hat die Beziehung von Schülern und Lehrern asymmetrisch und distanziert beschrieben. Der Lehrer, sagt sie in einer berühmten Wendung, ist nicht der „copain“ des Schülers. Wäre das so, gäbe es für den Lehrer keine Daseinsberechtigung. Als Kamerad des Schülers hätte er keine eigene Funktion. Er wäre überflüssig, weil der Schüler lernen kann, was er will und nicht, was für ihn gut ist (Hersch 2010, S. 85). Dagegen setzt Hersch folgende Überzeugung:

„Der Lehrer, in der Klasse, soll eigentlich in seinem Unterricht viel mehr *an das denken, was er unterrichtet*, als an den Schüler. Ich weiss, dass das, was ich jetzt sage, im tiefsten Widerspruch zur heutigen Psychologisierung des Unterrichtes steht. Aber ich tue es absichtlich, weil ich glaube, dass man ... immer das betonen muss, was gegen den Strom geht! Der Lehrer soll bei seiner Lehrtätigkeit in der Klasse wirklich *an das denken, was er unterrichtet*“ (ebd., S. 87).

Die Kritik der „heutigen Psychologisierung des Unterrichtes“ richtete sich gegen die kindzentrierte *éducation nouvelle*, wie sie nach dem Ersten Weltkrieg in Genf entwickelt wurde. Diese „neue Erziehung“ kennt so prominente Namen wie Edouard Claparède, Pierre Bovet, Adolphe Ferrière und nicht zuletzt Jean Piaget. Sie alle setzten sich für eine Schule ein, die vom Kinde ausgeht und in der sich die Beziehungen egalitär gestalten. „Partnerschaft“ war dafür das Stichwort und dagegen wehrte sich Jeanne Hersch; sie wollte keine Demokratisierung des Unterrichtes, in dem sich Lehrer und Schüler als „Kameraden“ verstehen, weil das der Sache des Unterrichtes schaden würde. Man denkt an das Kind und nicht an das, was es lernen soll.

Die Zurückweisung der Idee, der Lehrer sei der „copain“ des Schülers hat noch einen anderen Aspekt, nämlich den der fehlenden Distanz. Die Forderung nach sozialer und emotionalen Nähe überträgt das Modell der Familienbeziehung auf die Schule oder eine private Erfahrung in den öffentlichen Raum, der eine ständige Nähe gar nicht vertragen würde. Genau das aber, die emotionale Zurückhaltung der Lehrkräfte und die Vernachlässigung der emotionalen Beziehungen, war ein Hauptthema der Schulkritik vor und

^{*)} Vortrag in der Zentralbibliothek Zürich am 16. November 2010.

nach dem Ersten Weltkrieg, nicht nur in Genf, sondern weltweit. Warum aber wählte Jeanne Hersch für ihre Kritik den Ausdruck „copain“?

Ausgehend von englischen Reformschulen prägte sich der Ausdruck „comrade“ „Kamerad“ oder „copain“ für besondere Beziehung zwischen Lehrern und Schülern in Landerziehungsheimen ein, also dem hauptsächlich Schultypus der Reformpädagogik, der mit der Gründung des Landerziehungsheims Glarisegg auch die Schweiz erreichte. Die Selbstsicht nicht nur der heute so umstrittenen Odenwaldschule, sondern grösserer Teile der deutschsprachigen Reformpädagogik war bestimmt von einer Erziehungsphilosophie, die mit dem Ausdruck „pädagogischen Eros“ umschrieben wurde. „Eros“ war ein Beziehungsideal, das für Nähe, Empathie und pädagogischen Idealismus stehen sollte. Das Ideal ist mehr oder weniger stark auf Platons Ideenlehre bezogen und ist im Erziehungsdiskurs vor und nach dem Ersten Weltkrieg an vielen Stellen gebraucht worden.

Von einem besonderen „pädagogischen Eros“ war nicht nur in der deutschen Reformpädagogik die Rede, das Konzept der „love of comrades“ ist in der New School of Abbotsholme in England entwickelt worden. In Deutschland werden einschlägige Positionen von Herman Nohls Theorie des „pädagogischen Bezuges“ (1930) bis hin zu Hartmut von Hentigs „Platonisches Lehren“ (1966) noch immer zustimmend zitiert.¹ Und erst nach Aufdeckung der Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule ist das Konzept des „pädagogischen Eros“ ernsthaft hinterfragt worden, ohne sich noch länger hinter der Autorität Platons verstecken zu können.

Wie aber konnte der „pädagogischen Eros“ aber überhaupt in der Erziehungstheorie und so in einem Rechtfertigungsdiskurs Karriere machen und Nähe statt Distanz propagieren? Die Berufung auf den „pädagogischen Eros“ am Ende des 19. Jahrhunderts ist ein historisch neues Phänomen, das es vorher so nicht gab und das erklärt werden muss.

- Noch Mitte des 19. Jahrhunderts war „Liebe zu den Kindern“ ein Konzept der Erziehung, das strikt in Analogie zu den Familienrollen verstanden wurde.
- Oft war auch nur die Liebe der Kinder zu den Eltern angesprochen, nicht das umgekehrte Gefühl,
- oder aber die Elternliebe wurde vom Verhalten der Kinder abhängig gemacht, also unter Vorbehalt gestellt.

Der „Knaben-Eros der Hellenen“ (Krause 1851, S. 411-417) war kein Thema und wurde auch in den einschlägigen Geschichtswerken verschwiegen oder nur in einem Sinne erwähnt, nämlich „was aus den Berichten der Alten als ethisch rein und sauber sich ergibt“ (ebd., S. 411).

Mitte des 19. Jahrhunderts wurde „eine grosse Liebe zu den Kindern“ von den Lehrerinnen - nicht von den Lehrern - professionell erwartet, aber nur im Sinne einer „christlich-mütterlichen Sorglichkeit für ihr leibliches und geistiges Wohl“ (Borman 1867, S. 99) und nicht als intime Beziehung. In einem katholischen Lexikon zur Erziehungs- und Unterrichtslehre war Mitte des 19. Jahrhunderts zu lesen:

- Die Liebe des Lehrers zu Kindern gibt sich kund „in der Freude an ihnen, und im Umgange mit ihnen, so wie im frohen Eingehen in ihre kindlichen Empfindungen, Gedanken, Bestrebungen und Spiele“.

¹ Das Thema ist nie aufgearbeitet worden.

- Aber damit ist nicht mehr gemeint, als „was nur immer ein guter Vater unter seinen Kindern leisten kann“ (Münch 1859, S. 152).
- Von einem eigenen „pädagogischen Eros“ ist keine Rede, was sich am Ende des 19. Jahrhunderts langsam änderte.

Begründungen, warum der antike „Eros“ ausgerechnet das Zusammenleben in den Landerziehungsheimen prägen sollte, konnten in den zwanziger Jahren an verschiedenen Stellen gelesen werden. Die zeitgenössische Theorie stammte wie gesagt aus England und ist auch hier bereits auf pädagogische Beziehungen angewendet worden.

Der zentrale Verfechter des pädagogischen Eros in der deutschen Reformpädagogik war Gustav Wyneken, der Leiter der Freien Schulgemeinde Wickersdorf, die im Herbst 1906 gegründet wurde. Schon 1899 erwähnt Wyneken in einem Aufsatz den „gottgegebenen Eros“ und erklärt ihn mit Platon „für den Anfang der Erlösung“ (Wyneken 1899, S. 107/108). Und bei Platon wird auch das „radikal Böse“ ausgemacht: Denn „was ist das Schlimmste an unserem Lose? Dass wir in einem Leibe stecken, der mit seinen Leidenschaften und der trügerischen Sinnlichkeit unsere E r k e n n t n i s immer trübt und verblendet“ (ebd., S. 111).

Das Böse in der Welt ist das „unreine“, nämlich leibgebundene Erkennen (ebd.), das nur durch Eros erlöst werden kann, weil er von der trügerischen Sinnlichkeit befreit und den Weg zu der reinen Idee weist, die sich von allem Körperlichen gelöst hat (ebd.). Damit ist der Weg frei für die Konstruktion eines „pädagogischen Eros“, der sich altruistisch und frei von jeder Triebstruktur verstehen lässt. Der pädagogische Eros konkretisierte sich in den „Kameradschaften“ der Freien Schulgemeinde Wickersdorf.

„Der tägliche Umgang ruft Anhänglichkeit und Liebe hervor, oder die auf freier Wahl beruhende Kameradschaft ist gar nur die äussere Form einer von Eros geschaffenen und beseelten Gemeinschaft“.

Das kann, wenn es gut geht, dem „ganzen Werk“ zugutekommen, also der Schule als Idee und Gemeinschaft, aber das ist nur dann der Fall, „wenn der Kameradschaftsführer mit diesem Werk tief und stark verbunden ist“ (Wyneken 1922, S. 52) - so wie er, Wyneken, muss man hinzufügen. In anderen Händen kann die „Kameradschaft“ zu einer „gefährlichen, ja seelenmörderischen Waffe“ werden, mit der „Parteilidenschaft“ und „Hass“ in die Schule kommen (ebd.).

„Moralisches Versagen“ wird verschlüsselt angedeutet:

- „Wickersdorf hat schwache Menschen häufig in solche Lagen gebracht, die für sie zu schwer waren“.
- Auch Menschen, die man für „gut und ehrlich“ halten würde, „sind zu niedriger Handlungsweise fähig, wenn sie in Situationen geraten, denen sie nicht gewachsen sind“ (ebd., S. 53).
- Nur zwei Typen von Lehrkräften hätten jede der zahlreichen Proben auf Moral und Gesinnung bestanden, nämlich die von der „wirklich hohen, souveränen und überlegenen Geistesart“ und die „schlicht Treuen“ (ebd.),

Wegen der hohen Fluktuation wurden alle in Wickersdorf angestellten Lehrerinnen und Lehrer „Kameradschaftsführer“, ob sie wollten oder nicht oder dafür geeignet waren oder nicht (ebd.). Sie wurden nicht geprüft, aber sie waren bedrohlich. Denn, so Wyneken, je grösser die Anziehungskraft des Führers beschaffen ist, desto grösser ist auch die Gefahr der

„Abziehung seiner Gruppe aus dem grossen geistigen Strom der Schulgemeinde in sein privates Fahrwasser“ (ebd., S. 53/54). Nur *eine* „zentripetale Kraft“ habe es in Wickersdorf gegeben, nämlich ihn - Wyneken - als den Gründer und den „Führer“ des Werkes.

Tatsächlich war der „Führer“ Wyneken derjenige, der die Schule ständig spaltete und sich mit seiner Kameradschaft abschottete. Er duldeten keinen Lehrer neben sich, der mehr Erfolg bei den Schülern hatte oder gar Einfluss auf den „Geist“ der Freien Schulgemeinde nehmen wollte. Die Liste der Dissidenten ist lang und sie hat primär mit dem Herrschaftsanspruch von Wyneken zu tun, der in der Schule auch dann noch sein „Werk“ sah, als er längst abgelöst worden war. Er sah sich selbst als unbeugsam und blühte auf, wenn er mit harten Gegensätzen konfrontiert wurde, Kompromisse machte er nie, ging es doch immer darum, den erotischen „Geist“ von Wickersdorf und so die emotionale Nähe zwischen „Kameraden“ zu verteidigen.

Jeanne Hersch war nicht nur Philosophin, so sehr auch die Philosophie, besonders die von Karl Jaspers, auch geprägt haben mag. Sie war von 1933 bis Ende 1954 (Ecole Internationale 1974, S. 209) Lehrerin für Französisch und Latein, später auch für Philosophie, an der Ecole Internationale in Genf, die auch einfach „Ecolint“ genannt wurde. Diese Schule war eine reformpädagogische Gründung, die auf die Société des Nations zurückgeht. Als Jeanne Hersch mit dreiundzwanzig Jahren dort begann, sehr jung also, war die Schule knapp zehn Jahre alt. Sie ist am 14. September 1924 in ganz kleinem Rahmen gegründet worden, als Projekt des Völkerbundes, der Internationalen Arbeitsorganisation und der Genfer Zivilgesellschaft.

Hinter dem Projekt standen der amerikanische Botschafter Arthur Sweetser, seine Frau Ruth Sweetser und Ludwig Rajchmann, der polnische Leiter der Gesundheitsdirektion des Völkerbundes. Sie wandten sich zusammen mit Genfer Bürgern an die Universität Genf und speziell an das pädagogische Institut Jean-Jacques Rousseau, das bei der Gründung der Schule behilflich sein sollte. Das Institut hiess nicht zufällig so; der Bezug auf Rousseau, den Citoyen de Genève, sollte auf die eine radikal neue Richtung der Erziehung hinweisen, die vom Kinde ausgeht und sich dabei immer wieder auf Rousseau berufen hat. Diese „éducation nouvelle“ hatte in der gesamten frankophoben Welt *ein* Zentrum, nämlich Genf.

Es war keine Frage, dass diese Maxime auch für die Ecole International gelten sollte. Im Beirat der Schule sassen neben Arthur Sweetser, seiner Frau und Ludwig Rajchman Pierre Bovet, der Leiter des Institut Jean-Jacques Rousseau, Edouard Claparède, der erste Professor für Entwicklungspsychologie an der Universität Genf, und Adolphe Ferrière, der als Gründungsdirektor des Bureau International des Ecoles Nouvelles in Genf den internationale Austausch der Reformpädagogik organisierte (Ecole Internationale 1974, S. 37).

Ferrière unterrichtete selbst am Institut Jean-Jacques Rousseau von 1912 bis 1922. Er war daneben unermüdlich für die Verbreitung der reformpädagogischen Ideen tätig, 1921 gehörte er zu den Initianten der ersten internationalen Vereinigung, der „Ligue internationale pour l'éducation nouvelle“, die auf Englisch „New Education Fellowship“ hiess, stark theosophisch beeinflusst war und am 6. Mai 1921 in Calais gegründet wurde. Die Liga veranstaltete grosse internationale Kongresse, bei denen Ferrière immer wieder als Redner und Organisator auftrat. Er war der wohl einflussreichste Pädagoge in der frankophonen Schulwelt zwischen den beiden Weltkriegen und er begründete das Konzept der Ecole Internationale, das von einem möglichst freien, selbsttätigen und eigenverantwortlichen Lernen ausging.

Die Ecole Internationale wurde finanziert wesentlich durch Mittel des Völkerbundes und der Internationalen Arbeitsorganisation, die beide ihren Sitz in Genf hatten. Mitbegründer und erster Leiter der Schule war der Theologe Paul Meyhoffer, der mit Ferrière befreundet war. Meyhoffer hatte an englischen und deutschen Landerziehungsheimen gearbeitet, das waren private Reformschule mit einem starken Schwerpunkt auf Handarbeit und körperliche Betätigung. Meyhoffer war danach acht Jahre lang an der Ecole Nouvelle de Châtaigneraie in der Nähe von Coppet im Waadtland tätig gewesen, bevor er die Ecole Internationale übernahm (Kohler 2009, S. 73). Sie war also in ihren Anfängen tatsächlich eine *école nouvelle*.

Zu den Lehrern der erste Stunden und Beratern der Schule zählten Paul Dupuy von der Ecole Normale Supérieure in Paris, Elsa Hartoch, die langjährige Sekretärin von Adolphe Ferrière, die eine Stelle erhielt und über 50 Jahre an der Schule unterrichtete oder auch Marie-Thérèse Maurette, die zur Zeit von Jeanne Hersch Rektorin der Schule war. Sie vertraten Maximen einer Schule, die die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt rücken soll. Schule ist dann nicht mehr primär Belehrung, sondern Erfahrung, ein Raum, der zu den Lernenden passt.

Als 1924 die erste Klasse der Ecole Internationale eingerichtet wurde, da stellte Ferrière sein Haus zur Verfügung. Die Kinder versammelten sich auf seinem Anwesen in Genf, dem Chalet Ferrière an der Route de Florissant. Der Unterricht wurde nach reformpädagogischen Methoden gestaltet, die stark auf Anschaulichkeit, spielerischen Umgang mit den Lerngegenständen und ein partnerschaftliches Verhältnis zu den Kindern setzten. Entsprechend sieht man in den Bilddokumenten der Schule den Lehrer oder die Lehrerein inmitten der Klasse, also nicht wie früher erhöht vor ihr. Und man sieht, wie schon die Kleinen eigenständig miteinander arbeiten können.

Ferrière war von 1924 bis 1926 erster pädagogischer Berater für die Schulentwicklung. In dieser Zeit entstand auch das Bureau International d'Education, dem Jean Piaget vorstehen sollte. Die Internationale Schule sollte zunächst nur Unterricht in Sprachen und Kultur anbieten und entwickelte später ein komplettes Curriculum für die Primar- und die Sekundarstufe. Heute ist die zweisprachige Schule vor allem durch Internationales Baccalaureat bekannt, mit dem internationale Studienberechtigungen erworben werden. 1929 bezog die Schule ein eigenes Gebäude an der Route de Chêne in Genf. Hier begann Jeanne Hersch 1933 mit ihrer Tätigkeit als Lehrerin, die mit Unterbrechungen 23 Jahre dauern sollte.

Ferrière hatte zu diesem Zeitpunkt keinen persönlichen Einfluss mehr auf die Schule, aber die Lehrerschaft war durchaus noch in seinem Sinne zusammengesetzt. Wichtiger aber war sein literarischer Einfluss. Sein zentrales Konzept der „neuen Erziehung“ war allgegenwärtig, nicht nur in Genf, die *école active*, die vom eigenständigen Lernen der Kinder ausgehen und die schulischen Ansprüche darauf einstellen soll. Kinder sind im Rahmen ihrer Möglichkeiten frei zum Lernen, das umso besser gelingt, je mehr dabei die Bedürfnisse des Kindes zum Tragen kommen. Das eine war die *neue* und das andere die *alte* Schule, wobei „alt“ mit „veraltet“ gleichzusetzen ist.

Es war also eine pädagogische Kampffront, bei der sich die Lehrkräfte entscheiden mussten. Wer an einer „*école nouvelle*“ tätig war, konnte und durfte nicht Gedanken der alten Pädagogik nachhängen, die mit Adjektiven wie „autoritär“ oder „kinderfeindlich“ bezeichnet wurde. Die alte Schule war die des blinden Gehorsames, die neue sollte die der „wohl geregelten Freiheit“ sein, wie Rousseau gesagt hat. Die Freiheitsphilosophin Jeanne Hersch

hätte sich hier also, sollte man meinen, sehr wohl fühlen müssen. Denn was wäre pädagogisch wünschenswerter als freie und so glückliche Kinder?

Am 19. Juli 1985 hielt Jeanne Hersch anlässlich eines Vortrages auf der Internationalen Pädagogischen Werktagung in Salzburg fest: „Freiheit und Verantwortlichkeit bedeuten nicht dasselbe wie Glück“ (Hersch 2010, S. 74). „Freie“ sind nicht einfach „glückliche“ Kinder und Freiheit ist wohl das Ziel der Erziehung, aber nicht zugleich der Modus der Erfahrung. Dabei helfen keine pädagogischen Doktrinen, Erziehung muss in konkreten Situationen mit Kindern gelebt und ausgehalten werden, ohne das sich wie in den Landerziehungsheimen „Kameradschaften“ bilden, die für starke emotionale Abhängigkeit sorgten. Jeanne Hersch wusste, dass der stärkste pädagogische Effekt nicht einfach von der grössten sozialen Nähe erwartet werden kann. Gerade Kinder müssen auch lernen, wie sie sich distanzieren können.

„Erziehung setzt ... keineswegs irgendeine dogmatische Lehre voraus als einzig möglichen Weg oder irgendein gesellschaftliches Modell als das einzig richtige. Nein, sie soll nur die Chancen der verantwortlichen Freiheit jedes Menschen nach Möglichkeit vergrössern“ (ebd., S.74).

Das heisst nicht, dass Kinder ebenso frei sind wie Erwachsene. Anders wäre Erziehung überflüssig. Diese Differenz prägt die Pädagogik von Jeanne Hersch, die sich nie auf den Wegen der Genfer Reformpädagogik bewegt hat.

Ihren bekanntesten pädagogischen Vortrag hielt Jeanne Hersch am 2. Dezember 1969 vor der Schulsynode in Basel. Das Thema war: „Der Lehrer in der heutigen Krise.“ Die Krise war oder schien jedenfalls eine Erziehungskrise, die bis heute die Gemüter bewegt. Und sie hat einen Namen: Ende des Jahres 1969, fast zeitgleich zum Vortrag, war die Taschenbuchausgabe von Alexander Neills Buch über seine alternative Schule in Summerhill erschienen. Dieses Buch machte in Deutschland eine erstaunliche Karriere und führte zu erregten Auseinandersetzungen über die Ausrichtung der Erziehung. Die Geister schieden sich an dem Ausdruck „anti-autoritär“, den der Verlag erfunden hatte.

Der Vortrag von Jeanne Hersch in Basel beginnt mit einem berühmt gewordenen kurzen Satz: „Wenn man sich zu einem Thema äussert, das in der Gegenwart brennend ist, so sollte man immer gegen den Strom sprechen“ (Hersch 2010, S. 78). In den ersten Passagen des Vortrages rechtfertigt sie diese Haltung der „unzeitgemässen“ Betrachtung. Sie zitiert den französischen Philosophen Jacques Maritain, den wohl entschiedensten Kritiker der internationalen Reformpädagogik. Maritain, der in den Vereinigten Staaten lehrte, hatte 1943 ein Buch mit dem Titel: *Education at the Cross Roads* veröffentlicht. Mit dem Titel sollte die Entscheidungssituation angedeutet werden:

- Erziehung kann entweder von der Kultur oder vom Kind her verstanden werden,
- einen Mittelweg gibt es nicht, die Pädagogik also steht am Kreuzweg.
- Der Weg allein vom Kind aus, wie dies die Genfer Reformpädagogik wollte, wäre für Maritain die falsche Abzweigung.

Jeanne Hersch zitiert ihn mit dem Hinweis, dass der Mensch ein „être docile“ sei, ein Wesen, das *belehrt* werden kann und das also nicht nur *lernt*. Dazu heisst es:

„Belehrbar zu sein, bedeutet nicht nur, dass man etwas vom andern bekommt, sondern dass man eine empfängliche Aktivität entfalten kann, und diese empfängliche Aktivität ist etwas, woran man vielleicht heutzutage nicht genügend denkt.“ (ebd., S. 79)

„Belehrbarkeit“, die Distanz voraussetzt, war gerade nicht die Parole der Reformpädagogik. Hier ging es wesentlich um das mehr oder weniger freie Lernen des Kindes, das in „natürlicher“ Umgebung stattfinden sollte, ohne im Blick auf die Schule einen Unterschied zu machen. Das entsprechende Schlagwort in der amerikanischen Diskussion der zwanziger Jahre hiess: „Fitting the school to the child“. Die Schule sollte sich dem Kind anpassen und nicht umgekehrt das Kind der Schule.

- John Dewey nannte diesen Wechsel der Perspektive 1899 eine „kopernikanische Wende“ der Schule zum Kind und Adolphe Ferrière prägte dafür 1920 den Ausdruck der „Ecole active“.
- Dieses Schlagwort wurde zu einem der drei grossen Losungen der internationalen Reformpädagogik, kreiert in Genf.
- Die beiden anderen Losungen waren die beiden Losungen „Erziehung vom Kinde aus!“ und „we teach children not subjects!“.

Jeanne Hersch geht ausdrücklich auf das Schlagwort der „Ecole active“ ein, um sich dann mit der dahinter liegenden Erziehungsphilosophie auseinanderzusetzen. Sie erwähnt zunächst, dass die ständige Wiederholung von Schlagwörtern müde machen kann und durch Wiederholung nicht besser wird. Auf der anderen Seite verweist sie darauf, dass mit der „Ecole active“ praktische Veränderungen verbunden waren und Ansprüche, die von jungen Lehrern insofern abverlangt werden, als die Theorien Ferrières bis heute die Lehrerinnen- und Lehrerbildung beherrschen, ohne dass sein Name noch genannt werden würde. Aber dass „aktives Lernen“ grundsätzlich besser sei als „Belehrtwerden“ gehört zu den Grunddogmen der Ausbildung angehender Lehrkräfte.

Aber das Konzept der „aktiven Schule“, so Jeanne Hersch, vergisst etwas ganz Wesentliches, nämlich dass „Aktivität“ für sich genommen keine Schule ausmacht. Gerade verbunden mit der Forderung nach kritischem Denken ist der blosser Ruf nach einer „aktiven Schule“ inhaltsleer. Jede aktive Einstellung, sei es nun Lernen, Beobachten oder Prüfen, setzt etwas voraus, nämlich das, in dessen Namen man das kritische Denken ausübt. Genauer heisst es:

„Man muss doch vorher etwas anerkennen, um einen Massstab zu haben, mit dem man kritisch denkt. Und diesen Massstab kann man nicht erfinden, sondern er wird einfach gefunden und anerkannt, vielleicht gewählt, aber er existiert doch vorher. Man findet ihn in einer bestimmten Kultur, in einer bestimmten Kulturwelt“ (Hersch 2010, S. 79/80)

Hersch setzt sich indirekt mit der zeitgenössisch sehr populären Theorie des „eindimensionalen Menschen“ auseinander, die der deutsche Philosoph Herbert Marcuse im amerikanischen Exil entwickelt hat. Die Theorie basiert auf der Annahme einer unbeschränkten Manipulierbarkeit des Menschen in der modernen Konsumgesellschaft (Marcuse 1964). „Manipulation“ war das zentrale Stichwort der Studentenbewegung, auf das Jeanne Hersch in ihrem Vortrag reagiert, auch deswegen, weil die Lehrer dem Generalverdacht ausgesetzt waren, Erziehung sei nichts als Manipulation.

Das Ideal des „*absolut nicht manipulierten Menschen*“ lehnt Hersch (2010, S. 81) ab, und zwar mit dem Hinweis auf Sprache, Kultur und Erziehung. Es gibt kein Aufwachsen ohne mittelbare und unmittelbare „Manipulation“, also kein Kind ist in irgendeinem absoluten Sinne frei. Auf der anderen Seite gibt es aber auch keine Determination des Menschen durch Gesellschaft, Kultur oder Ökonomie, wie marxistische Theorien angenommen haben. Freiheit ist die riskante Verfassung, aber sie ist immer gegeben. Das „Sein“ bestimmt nie das „Bewusstsein“, jedenfalls nie total.

Damit weist Hersch jede „Dialektik der Befreiung“ zurück, die in radikalen Publikationen des Jahres 1969, etwa im berühmten Kursbuch 16, als „Kulturrevolution“ postuliert wurde (Kursbuch 1969). Es gibt keine Gesellschaft ohne Ungerechtigkeit und in Anlehnung an Sartre wird auch gesagt, dass die soziale Ungerechtigkeit am Anfang des Lebens „sehr, sehr tief greift“ (Hersch 2010, S. 82). Man kann sich die Eltern nicht aussuchen und ist daher bei Geburt extrem unfrei, mehr als jemals sonst im Leben. Insofern beginnt Erziehung nicht mit Freiheit, sondern mit Unfreiheit.

Im Kern ihrer Analyse des Lehrers steht eine Kritik der Reformpädagogik. Die längste Zeit in der Geschichte, war Erziehung in erster Linie eine Art Dressur, eine Übung des Gedächtnisses und ein Lernen des Zuhörens. Nur wenn die Schüler zuhören und wiederholen konnten, hatten sie „ein Recht auf Unterricht“. Die Reformpädagogik betont seit hundert Jahren das Gegenteil, nämlich freie Selbsttätigkeit und Beobachtung nach eigenen Interessen und weitgehend ohne Steuerung durch den Lehrer.

Als Illustration dieser These wird ein Beispiel gewählt, das sich auf die Schule von Ovide Decroly in Brüssel bezieht. Diese Schule ist 1907 gegründet worden und hiess programmatisch „Ecole pour la vie, par la vie“. Es war eine der bekanntesten Reformschulen im frankophonen Sprachraum, in der die Eigeninitiative des Kindes eine zentrale Rolle spielen sollte. Ausgangspunkt des Unterrichts war nicht der Lehrplan, sondern die Interessen, die das Kind selber äussert.

- Der Unterricht sollte um „centres d'intérêts“ gruppiert werden, also nicht von Fächer ausgehen.
- Die Schulklassen wurden in Ateliers oder Laboratorien aufgelöst,
- die Lernumgebungen sollen möglichst natürlich angelegt sein
- und das Lernen sollte mehr sein als nur die Beschäftigung mit Lehrbüchern.

Decrolys Schule war für die Genfer Pädagogik eine der Vorzeigeschulen, auf die die Ausbildung immer wieder zurückkam. Auch viele praktizierende Lehrkräfte machten sich auf den Weg nach Brüssel und besuchten die Schule. Sie spielte in der Ausbildung nicht nur in Genf eine wichtige Rolle.

Jeanne Hersch erzählt nun die Geschichte eines kleinen Mädchens, das in eine „Decroly-Schule“ ging:

„Da lernte es nie etwas auswendig oder etwas zu wiederholen oder zuzuhören, sondern es sollte immer beobachten. Die Beobachtung wurde geübt. Und das Ergebnis war, dass dieses kleine Mädchen, wenn es eine Blume fand oder eine Schnecke, die Blume immer aufmachte, um zu sehen, wie sie im Innern war, und die Schnecke machte es auch auf, um zu sehen, wie die Schnecke im Innern aussah. Diese Art der Beobachtung hat das Mädchen dazu gebracht, dass es eigentlich nirgends das Leben fand, das es finden wollte; denn die Schnecke war tot, wenn es sie von innen sah, und

die Blume war keine Blume mehr, wenn es sie zerriss. Es hat durch die Beobachtung den Gegenstand zerstört“ (ebd., S. 83/84).

Ausgehend von diesem Beispiel wird die rein psychologische Betrachtung von Schule und Lernen zurückgewiesen. Tatsächlich stand hinter den Schulen der Reformpädagogik eine Lernpsychologie, die davon ausging, dass Lernen nur dann erfolgreich sein kann, wenn sich die Kinder für den Gegenstand interessieren und das Lernen zu ihrem Bedürfnis wird. Die Beziehung zwischen den Lehrern und den Schülern wird dann von den *Schülern* her gedacht, eine Umkehrung der bisherigen Verhältnisse, und dagegen wandte sich Jeanne Hersch. Sie kritisierte damit die Kernüberzeugung der Reformpädagogik, die nicht zufällig „kindzentriert“ genannt wurde. Der Höhepunkt dieser Pädagogik lag zwischen 1920 und 1940, also genau zu der Zeit, als Hersch in Genf Gymnasiallehrerin war.

In ihrer Professorin für Systematische Philosophien an der Universität Genf gibt es über sie eine aufschlussreiche Anekdote, die mit Jean Piaget zu tun hat. Er berichtet, dass er mit seiner Kollegin Jeanne Hersch nie über Erkenntnistheorie und so das Verhältnis von Psychologie und Philosophie gesprochen habe. Er sei aber ausgesprochen amüsiert gewesen, als sie ihn eines Tages gefragt habe: „Glauben Sie, dass Psychologie eine Wissenschaft sei?“ Sie kündigte zu dieser Frage eine Erklärung an, die ihn dann aber nie erreichte (Piaget 1972, S. 37).

Die Frage bezieht sich auch auf das Konzept der *école active*, das von seiner lern- und entwicklungspsychologischen Begründung lebt. Das Kind entwickelt sich in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, also nicht aus sich selbst heraus. Die aktive Schule sieht eine demokratische Beziehung vor: Erziehung kann nur als wechselseitige Beeinflussung gedacht werden, das Kind lernt und entwickelt sich in Interaktion mit Anderen, wobei die Peers wichtiger sind als die Erwachsenen. Lehrer sind Partner im Lernprozess, keine Autoritäten, die sich auf ihr Amt berufen können. Wäre die Psychologie nun *keine* Wissenschaft, müsste diese Begründung nicht beachtet werden.

Was ihren Widerspruch auslöste, waren die Ideen aus Adolphe Ferrières Hauptwerk *L'école active*, ein berühmtes und sehr erfolgreiches Buch, das 1922 in Paris und Genf veröffentlicht wurde. Das Buch ist in dreizehn Sprachen übersetzt worden, erlebte fünf französische Auflagen in diversen Fassungen bis 1946 und definierte mit seinem Titel wie gesagt einen der wirkungsvollsten Slogans der internationalen Reformpädagogik. Die Kinder sollten ganzheitlich in einer Schule lernen, in der nichts mehr an die passive Hinnahme von „Stoff“ erinnert. Die Kinder werden davon befreit, Unterricht einfach hinnehmen zu müssen. Die neue, die alternative Schule setzt nicht nur Aktivität voraus, sondern ist selbst aktiv. Insofern ist *L'école active* mehr als ein Titel, es ist ein Bekenntnis.

Über die Theorie der *école active* urteilte Jeanne Hersch nochmals 1986 im Gespräch mit Gabrielle Dufour: Das Thema, die Sache und das Fach stehen im Mittelpunkt des Unterrichts, nicht das Kind. Ferrières Schulkonzept kann daher nicht wegweisend sein:

„Wenn zum Beispiel die wichtigsten Prinzipien der aktiven Schule dargelegt worden sind - sie bestehen in dem Versuch, die Initiative, das Handeln, die Neugier des Schülers zu wecken -, dann ist man mit der Theorie bald zu Ende. Mein ganzes Leben lang habe ich die Prinzipien der aktiven Schule bis zum Überdruß wiederkauen hören (ich selbst wurde ja schon mit drei Jahren so erzogen), ohne einen echten Fortschritt

feststellen zu können. Die Theorie der aktiven Schule ist eben nicht die aktive Schule selbst“ (Dufour/Dufour 1990, S. 79)

Was 1969 aktuell zu sein schien, wird auf diesem Wege historisiert. Die Frage der Freiheit in der Erziehung führt auf den Anfang des 20. Jahrhunderts zurück und Jeanne Hersch stellt den Weg durch dieses Jahrhundert als eine Kette von missgeleiteten pädagogischen Konzepten dar.

- „Die heutigen pädagogischen Theorien enthalten viel Unsinn“ (ebd., S. 81), sagt sie an gleicher Stelle.
- Sie habe „lange vor den sechziger Jahren“ schon „Zeiten wichtiger Reformen“ erlebt (ebd., S. 84).
- Im Symboljahr 1968 sei die „völlig verschrobene Idee“ von einer „neuen Etappe der Menschheit“ entstanden.
- Tatsächlich haben Erziehungsreformen noch nie einen „neuen Menschen“ erzeugt, sondern eher nur Unheil angerichtet (ebd.).

Das wird klar gemacht am Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts, nämlich den Fächern. Bei der Reform bestimmter Unterrichtsfächer sei „die eigentliche Natur des betreffenden Faches“ nicht genug berücksichtigt worden. Als Beispiel wird der Geschichtsunterricht angeführt:

„Das typischste Beispiel dafür ist die Abschaffung der Chronologie im Geschichtsunterricht. Die Kinder haben – wie in Soziologie – eine Mappe mit nach Themen geordneten fliegenden Blättern. Jede zeitliche Aufeinanderfolge ist verschwunden. Die Blätter sprengen die chronologische Struktur. Genau damit zerstört man aber die Geschichte und den eigentlichen Sinn der Geschichtlichkeit.“ (ebd., S. 85)

Den revolutionären Parolen der sechziger Jahre in der Pädagogik erteilt Hersch eine klare Absage. Kurz und bündig heisst es:

- „Die Kinder sind gegen alles Neue.
- Sie sind ganz und gar nicht revolutionär“ (ebd., S. 86).

Auch in diesem Gespräch kommt die Passage vor, dass der Lehrer ebenso wenig wie der Vater ein „Copain“ des Kindes sei (ebd. S. 90). Aber die Kritik geht noch weiter. Die aktive Schule rechnet nicht mit der Neigung zur Faulheit (ebd., S. 91), die nicht einfach mit Motivationskünsten behandelt werden kann. Schule und Universität haben einen wesentlichen Zweck, nämlich die Weitergabe des Wissens (ebd., S. 92). Die Schule muss dabei gesellschaftliche Ungleichheit voraussetzen und trotzdem Gewähr bieten, „allen möglichst gleiche Chancen“ zu geben (ebd., S. 93).

Auf der Linie dieser Kritik entwickelte sie 1982 Antithesen zu den „Thesen zu den Jugendunruhen 1980“, die die eidgenössische Kommission für Jugendfragen veröffentlicht hat (Thesen 1980, Hersch 1982). Die Thesen ebenso wie die Antithesen haben damals grosses Aufsehen erregt. Für Hersch argumentierte die eidgenössische Kommission auf der Linie der Manipulationstheorie, gemäss der die Jugendlichen von Kindheit an Opfer starker Repressionen gewesen sind. Die Theorie soll erklären, warum es 1980 besonders in Zürich zu Jugendunruhen gekommen ist. Demnach hätten die Jugendlichen „in einer Art Notwehr“

gehandelt (Dufour/Dufour 1982, S. 94), was nicht nötig gewesen wäre, hätten die Jugendlichen einen „autonomen Freiraum“ erhalten (Thesen 1980, S. 32).

Dagegen setzte Jeanne Hersch eine berühmte These:

„In Wirklichkeit ist eine der Quellen des Unglücks für einen Teil der heutigen Jugend meiner Ansicht nach keineswegs die Repression, sondern die Abwesenheit von echten Erwachsenen in unserer Gesellschaft. Wenn es heisst, „alles ist erlaubt“, so bedeutet das, dass es nichts gibt – nichts, das zu etwas zwingt, nichts, das etwas wert ist, nichts, das sich aufdrängt. Da alles erlaubt ist, erwartet man von niemandem etwas. Das habe ich die nihilistische Leere genannt“ (Dufour/Dufour 1982, S. 95)“.

Aber das ist ein wenig zu dramatisch? Nirgendwo war und ist „alles erlaubt“, das sahen die Thesen der Eidgenössischen Kommission auch nicht anders. Das Paradebeispiel für eine solche Position der radikalen Freiheit war seinerzeit die Schule in Summerhill, die als Beweis für Möglichkeit und Unmöglichkeit herhalten musste, ohne genauer angeschaut zu werden. Der Blick in die Geschichte der Schule zeigt, dass „Summerhill“ mehr war als ein umstrittenes Symbol, nämlich eine Praxis, die nicht so radikal sein kann, wie die Theorie sie aussehen lässt.

Die Freiheit von Kindern war in den fünfziger Jahren in England ein öffentliches Thema, seit William Golding² 1954 den Roman *Lord of the Flies* veröffentlicht hatte. Der Roman beschreibt die allmähliche und schliesslich dramatische Entzivilisierung von Schulkindern auf einer einsamen Insel, während die öffentliche Diskussion darin eher eine Bestätigung von Freuds Aggressionstheorie sah, nach der man ausschliessen müsste, dass freie Kinder sich je selbst regieren könnten (Golding 1954). Neill musste sich also ständig gegen den pauschalen Verdacht verteidigen, dass fehlende Autorität die Kinder verwahrlosen lasse, während er lediglich beschrieb, wie in Summerhill bestimmte Freiheiten gewährt und genutzt wurden. Dieses Experiment bestätigte die Theorie der angeborenen Aggression nicht, somit auch nicht die damit begründete Unmöglichkeit der Selbstregierung.

Das Beispiel Summerhill zeigt, dass es in der Erziehung nie einen radikalen Gegensatz von Freiheit *oder* Autorität geben kann. Es gibt immer nur bestimmte Freiheiten, die grösser oder kleiner sein können. Die zentrale Freiheit in Summerhill bestand in der Teilnahme am Unterricht; schon deswegen ist diese kleine und randständige Privatschule nie ein Modell für die Staatsschule gewesen. Und Neills Pädagogik war eine rhetorische Grösse, sie spiegelte nicht etwa die Praxis; was die Leserinnen und Leser als gegeben annahmen, war nur seine Erzählung. Und was radikal klang, erwies sich nur in bestimmten Fällen als wirklich spektakulär. Die meisten Schüler gingen regelmässig zum Unterricht und nutzten die ihnen gewährte Freiheit *nicht*.

Auf der anderen Seite war der Unterricht wenig innovativ und wurde in den Inspektionen als kaum genügend bezeichnet. Summerhill, ein Internatsbetrieb mit Unterrichtsangeboten, hatte vor allem ein Qualitätsproblem und nur in Ausnahmefällen eines mit der Freiheit. In diesem Sinne haben sich die Achtundsechziger auf die falsche Tradition berufen. Der Mythos Summerhill war nie das, was in der Schule tatsächlich erlebt und erfahren werden konnte. Schade, dass Jeanne Hersch nie dort war.

² William Golding (1911-1993) studierte in Marlboro und Oxford Physik und englische Literatur. Im Zweiten Weltkrieg diente er in der British Navy, nach dem Krieg arbeitete er bis 1962 als Lehrer in Salisbury. 1983 erhielt Golding den Nobelpreis für Literatur. *Lord of the Flies* wurde 1963 von Peter Brook verfilmt, 1990 erschien ein Remake unter der Regie von Harry Hook.

Doch auch die „aktive Schule“ nicht so durchgesetzt, wie Adolphe Ferrière dies wollte. Jeanne Hersch hat darin Recht, dass jede Schule über das Angebot definiert wird und nicht einfach über die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler. Sie können und sollen auch „belehrt“ werden, es gibt einen guten Sinn des Zuhörens und Übens, der Unterricht wird durch Aufgaben gesteuert, die sich die Lernenden nicht aussuchen und jedes Lehrmittel *begrenzt* die Freiheit. Natürlich ist es für den Verlauf des Unterrichts ein Vorteil, wenn die Schülerinnen und Schüler innerlich beteiligt sind, aber Unterricht muss auch mit geringer Motivation stattfinden können und erfolgreich sein.

Der strikte Gegensatz zwischen der lernpsychologisch begründeten „aktiven Schule“ und der Gymnasialpädagogik des Fachunterrichts ist nur theoretisch gegeben. Was wir praktisch sehen, sind unterschiedliche Schulkulturen, die auf das Alter der Schüler, die Zusammensetzung der Klasse und den staatlichen Lehrplan eingestellt sind. In den ersten Klassen der Primarschule unterrichtet man anders als im Gymnasium und das war schon so, als Jeanne Hersch an der Ecole Internationale in Genf ihre Erfahrungen als Lehrerin sammelte.

Vielleicht muss man diese Erfahrungen von ihrer Philosophie unterscheiden, die die Theorie der Reformpädagogik angreift, aber die Praxis gar nicht berührt. Die pädagogische Rhetorik muss von dem unterschieden werden, was sich historisch als Praxis rekonstruieren lässt. Bilder aus angeblich so radikalen „Landerziehungsheimen“ in den zwanziger Jahren - das waren deutsche Gymnasien in der Form von Oberrealschulen - zeigen strebsame Schülerinnen und Schüler, geordneten Unterricht, geringe Freiheiten und an keiner Stelle Lust an der Anarchie. Dafür sollte Nacktheit die bürgerliche Prüderie überwinden.

Es handelt sich um historische Fotos aus der Odenwaldschule, die in den letzten Monaten wegen zahlreicher Missbrauchsfälle öffentlich diskreditiert worden ist. Hier wollten und sollten die Lehrer die „copains“ der Schüler sein, die sich in abgeschlossenen „Familien“ organisieren mussten, weil tatsächlich von der grössten emotionalen Nähe der stärkste pädagogische Effekt erwartet wurde. Die Praxis der Schule zeigt, wie sehr Jeanne Hersch mit ihrer Warnung vor zu viel Nähe in der Erziehung Recht hatte. Die Organisation Schule verlangt soziale Distanz und taktvollen Umgang, keine Kameraderie. In dieser war die philosophische Kritik weitsichtig.

Literatur

- Dufour, G./Dufour, A.: Schwierige Freiheit, Gespräche mit Jeanne Hersch. Übers. v. E. Riegler. München/Zürich: Piper 1990.
- Ecole Internationale de Genève. Son premier demi-siècle. Genève: Ecole Internationale 1974.
- Ferrière, A. : Les Ecoles nouvelles à la Campagne. In: Pour l'Ere nouvelle 1^{re} Année N^o 2 (Avril 1922), S. 64/65.
- Ferrière, A.: L'Ecole active. Quatrième édition revue et réduite à un volume. Genève: Edition Forum 1930.
- Golding, W.: Lord of the Flies. London: Faber&Faber 1954.
- Gribble, D.: Real Education. Varieties of Freedom. Bristol: Libertarian Education 1998.
- Hameline, D./Jornod, A./Belkaid, M.: L'école active: Textes - fondateurs. Paris: Presses Universitaires de France 1995.

- Hersch, J.: Antithesen zu den „Thesen zu den Jugendunruhen 1980“ der Eidgenössischen Kommission für Jugend fragen. Der Feind heisst Nihilismus. Schaffhausen: Verlag Peter Meili 1982.
- Hersch, J.: Erlebte Zeit. Menschsein im Hier und Jetzt. Hrsg. v. M. Weber/A. Piper. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung 2010.
- Kohler, R.: Piaget und die Pädagogik. Eine historiographische Analyse. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt 2009.
- Kursbuch 16: Kulturrevolution. Dialektik der Befreiung. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1969.
- Marcuse, H.: One-Dimensional Man: Studies in Ideology of Advanced Industrial Society, Boston: Beacon 1964.
- Mannin, E.: Confessions and Impressions. Revised Edition. London: Penguin Books 1937.
- Neill, A.S.: A Dominion Abroad. London: Herbert Jenkins 1923.
- Neill, A.S.: Summerhill. In: T. Blewitt (Ed.): The Modern School Handbook. With an Introduction by A. William-Ellis. London: Victor Gollancz Ltd 1934, S.113-126.
- Neill, A.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Übers. v. H. Schröder/P. Horstrup. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1969.
- Piaget, J.: Selected Works, Vol. 9: Insight and Illusions of Philosophy. New York: Routledge 1972.
- Scheffler, I.: The Language of Education. Springfield/Illinois: W.I. Thomas 1960.
- Shotton, J.: No Master High or Low. Libertarian Schooling 1890-1990. Bristol: Libertarian Education 1993.
- Thesen zu den Jugendunruhen 1980 aufgestellt von der Eidgenössischen Kommission für Jugendfragen. November 1980. Bern: Bundesamt für Kulturpflege 1980.