

[Haydau.ref; 19. September 1999; 20. September 1999; 21. September 1999; 22. September 1999 - 26. September 1999; 27. September 1999]

Manuskript, noch nicht abschließend durchgesehen!

Schule in reformpädagogischer Tradition?

Von Dietfrid Krause-Vilmar

Inhaltsverzeichnis:

Zur neueren Kritik an der Rezeption der Reformpädagogik Seite 3

Zum frühen 'monitum' Winfried Böhms Seite 3

Die Kontroverse zwischen Klaus Prange und Horst Rumpf
Seite 4

Zu den Thesen von Jürgen Oelkers Seite 4

Zu den Thesen von Heinz-Elmar Tenorth Seite 8

Die reformpädagogischen Bewegungen bildeten eine Antwort auf
Fragwürdiges im bestehenden Schulwesen. Seite 9

Was können wir unter ‚reformpädagogischer Tradition‘ verstehen? Seite 10

Diese Ideen einer Veränderung von Schule und Unterricht führten zu einer kommunikativen Vernetzung der Initiativen und zu einem Archipel von Versuchsschulen in der Weimarer Republik; dies bedeutete bereits eine Wirkung auf das staatliche Schulsystem.
Seite 13

Diese Reformen und Reformversuche aus der Zeit zwischen 1900 und 1930 zeitigten mittelbare Wirkungen - bis heute.
Seite 13

Zusammenfassung

Seite 14

Literatur Seite 15

Die Reformpädagogik oder die Reformpädagogische Bewegung ist seit einigen Jahren wieder Thema erziehungswissenschaftlicher Veröffentlichungen und Konferenzen. Dies ist nicht erstaunlich. Denn wer Schulreform heute vor Augen hat oder wer sich wissenschaftlich mit ihr beschäftigt, wird sich auf schulreformerische Traditionen (und damit auch auf die Reformpädagogische Bewegung) beziehen, und zwar aus drei Gründen:

- erstens im Sinne des Verstehens: Warum sind bestimmte Reformen in den letzten zweihundert Jahren so unendlich langsam wenn überhaupt Wirklichkeit geworden? Warum haben die überkommenen Strukturen von Schule und Unterricht sich so gut gehalten (*Historische Voraussetzungen*)?
- Zweitens im Sinne des kritischen Prüfens und des in die eigene Zeit und Gesellschaft 'übersetzenden' Aufnehmens uneingelöster und noch gültiger Vorschläge und Gründe (*Programmatik*), und
- drittens im Sinne einer kritischen Prüfung und Einbeziehung praktischer Erfahrungen vorangehender Initiativen (*Pragmatik*).

Die letzte umfassende Schulreform in Deutschland war historisch die Reformpädagogik, die in den Jahren zwischen 1890 und 1930 ihre größte Tätigkeit entfaltet hat.

Nicht zufällig wurde seit Beginn der 1980er Jahre wieder verstärkt an sie angeknüpft. Denn ähnlich wie Georg Kerschsteiner, Paul Geheeb, Berthold Otto oder Alfred Lichtwark - um nur wenige Namen zu nennen - um die Jahrhundertwende gegen ein erstarrtes Schul- und Unterrichtssystem, dem ein anspruchsvolles Bildungskonzept verloren gegangen schien, angingen und pragmatische Alternativen in Angriff nahmen, kam es Anfang der 80er Jahre in unserem Jahrhundert zu einer Wiederentdeckung reformpädagogischer Praxis, weil die aktuelle Schulreform (als Stichworte nenne ich die Gesamtschule, Gesamthochschule, Oberstufenreform) ganz überwiegend organisatorisch bzw. strukturell, jedoch nicht hinreichend pädagogisch bedacht und gestaltet worden war. Daher war es nicht erstaunlich, dass viele Schulreformer von heute sich in Erfahrungen und Themen der historischen Reformpädagogik wiederentdeckten und sie aufzunehmen, neu zu übersetzen und kritisch weiterzuentwickeln trachteten.

Dabei war es ein Vorzug der Reformpädagogik gewesen, dass sie zuallererst *Praxis* engagierter praktischer Schulpädagoginnen und -Pädagogen war - man denke z.B. an die Odenwaldschule, die Freie Schulgemeinde Wickersdorf, an die Lietz'schen Landerziehungsheime oder an die Schulfarm Scharfenberg, von denen einige kontinuierlich bis in die Gegenwart fortwirken.¹

Wenn wir heute Schulreform vorantreiben oder über sie wissenschaftlich arbeiten, - dies meine These - stehen wir in der Tradition dieser Reformpädagogik. Wochenplan, Morgenkreis, Freies Schreiben, 'Arbeitslehre', jahrgangsübergreifender Unterricht, Projekte und viele andere neuen Ansätze sind uns aus dieser Zeit überliefert. Freilich stehen wir auch in der Tradition der pädagogischen Theorie und Praxis der letzten zweihundert Jahre - entstammt doch die neuzeitliche wissenschaftliche Pädagogik in Deutschland der Aufklärung (das rste

¹ Röhrs, Hermann (Hg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit. Düsseldorf 1986.

Kompendium war die „Allgemeine Revision des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens 1785 ff.)), die ihrerseits selbst hinsichtlich Bildung und Erziehung sowie Schule und Unterricht eine Reformbewegung war, wenn auch mit anderen Arbeitsfeldern und Themen.

Insofern ist die Renaissance reformpädagogischer Theorie und Praxis verständlich. Diese Aufnahme reformpädagogischen Denkens - das ist im Grunde selbstverständlich - darf nicht 'blind' oder 'unhistorisch' erfolgen; sie hat in historischer und aktueller Hinsicht kritisch zu prüfen und zu sondieren und vor allem die gewandelten gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Verhältnisse zu berücksichtigen, die Bildung und Erziehung heute neue und andere Fragen auferlegen als der Gesellschaft des Kaiserreichs oder derjenigen von Weimar. Jede Kritik an einer schematischen oder ideologisch befangenen Rezeption der Reformpädagogik ist daher hilfreich. Ebenso notwendig ist es, die Rolle der Reformpädagogik und ihrer Vertreter angesichts der massiven Bedrohung von Freiheit, Humanität und menschlicher Solidarität durch den Nationalsozialismus kritisch zu erfassen, nicht zuletzt auch potentieller Wegbereitung nachzugehen.

1. Zur neueren Kritik an der Rezeption der Reformpädagogik

Nun gibt es seit etwa zehn Jahren eine neuere Kritik, die die reformpädagogische Tradition als solche in Frage stellen oder die sie aus einer sozialwissenschaftlich-'systemischen' Sicht als Reflex auf übergreifende mächtige gesellschaftliche Tendenzen, die den Akteuren selbst verborgen geblieben seien, interpretiert. Aus diesen neuen kritischen Thesen, die Sie, Herr Kollege Oelkers, Heinz-Elmar Tenorth, Winfried Böhm u.a. vertreten - ich weiß zu unterscheiden und bin weit entfernt davon, sie hier als homogene Einheit zu sehen - sind inzwischen zahlreiche Aufsätze, Monographien, Kongresse und Diskussionsbände geworden, die die bisherige Rezeption der Reformpädagogik herausfordern möchten. Um diese Herausforderung geht es im folgenden.

Zum frühen 'monitum' Winfried Böhms

Bereits 1974 hatte Winfried Böhm auf die unzureichende erziehungswissenschaftliche Rezeption der Reformpädagogik hingewiesen.² Böhm konstatierte zu Recht, "dass eine befriedigende Darstellung und Erklärung jener Epoche in ihrer historischen Stellung und systematischen Bedeutung auf der Folie gegenwärtiger pädagogischer und bildungspolitischer Probleme und mit Hilfe der Kriterien sozialwissenschaftlich fundierter historisch-pädagogischer Forschung noch aussteht."³ Er betonte die Notwendigkeit, "die Frage zu klären, im welchem Maße die Reformpädagogik tatsächlich die Erziehungswirklichkeit ihrer Zeit [und späterer Zeiten - möchten wir ergänzen: d.Vf.] be-

² Böhm, Winfried: Zur Einschätzung der reformpädagogischen Bewegung in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart. In: Pädagogische Rundschau 28 (1974), 763-781.

³ Böhm, a.a.O., 765.

stimmt hat." ⁴ Böhm unterschied drei vorherrschende "Rezeptionsweisen" im Umgang mit der Reformpädagogik, die allerdings die genannte vordringliche Aufgabe einer befriedigenden wissenschaftlichen Rezeption "eher erschwert als befördert" haben. Böhm unterschied zwischen dem 'Ignorieren', dem 'Kanonisieren' und dem 'Polemisieren'.

'Ignorieren' würde die moderne schulreformerische Bewegung um die Gesamtschule - auch die antiautoritäre Erziehung und die radikale Schulkritik z.B. eines Ivan Illich - die Reformpädagogik. 'Kanonisieren' würden "neuere Darstellungen der Reformpädagogik" die Reformpädagogik, wobei Böhm wohl an Wolfgang Scheibe, Wilhelm Flitner, Hermann Röhrs und andere denkt. Interessant ist, dass Böhm das Fehlen einer "präzisen Abgrenzung der reformpädagogischen Ansätze und Strömungen von der Theorie und Praxis der Pädagogik der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Republik" moniert. Und unter 'Polemisieren' verstand Böhm exemplarisch die Untersuchung von Hubertus Kunert⁵, in der gegenüber der Reformpädagogik zwei Hauptvorwürfe erhoben wurde: sie sei von Irrationalismus beherrscht und apolitisch gewesen. Zu Recht hält Böhm ihm eine ausschließlich ideologiekritische Sicht, die auf eine "detaillierte Darstellung ihres [i.e. der Reformpädagogik] realgeschichtlichen Verlaufs" verzichte, vor.⁶

Es gab weitere Interpretationen der Reformpädagogik, auf die wir hier nicht näher eingehen können.⁷

Die Kontroverse zwischen Klaus Prange und Horst Rumpf Eine Zuspitzung der Diskussion erfolgte durch die Thesen von Klaus Prange, denen Horst Rumpf mit Entschiedenheit entgegentrat. Prange vertrat die These, dass die Reformpädagogik schul- und erziehungsgeschichtlich eine Fiktion war, und dass die "Pädagogik vom Kinde aus" lebensgeschichtlich bei ihren Vertretern eine anonymisierte infantile Regression darstellt. Dem widersprach Rumpf, wies jeden Infantilitätsverdacht gegenüber der Reformpädagogik zurück und verwies darauf, "in welchem Ausmaß ... die 'vom Kind ausgehende' Vision von Erziehung

⁴ Böhm, a.a.O., 781.

⁵ Kunert, Hubertus: Deutsche Reformpädagogik und Faschismus. Hannover 1973.

⁶ Böhm scheint sich inzwischen die Kritik von Oelkers an seinem Aufsatz, daß nämlich seine Kritik "nicht radikal genug" sei, zu eigen gemacht zu haben; wie anders wäre es zu erklären, daß in einem seiner jüngsten Werke über "Neueste Aspekte der Reformpädagogik" er sich über die große Verbreitung der Freinet-Pädagogik entrüstet, diese selbst jedoch, obgleich C. Freinet auf dem Umschlag abgebildet zu sehen ist, nicht vorkommt - worauf Herbert Hagstedt hingewiesen hat - Hagstedt, Herbert: Freinetpädagogik und Erziehungswissenschaft - ein gestörtes Verhältnis? In: Hering, Jochen und Hövel, Walter (Hg.): Immer noch der Zeit voraus. Kindheit, Schule und Gesellschaft aus dem Blickwinkel der Reformpädagogik, 211-228, hier: 223.

⁷ Für Ballauff/Schaller z.B. hat es die Reformpädagogik als eigenständige pädagogische Bewegung nicht gegeben und Lassahns Ansatz, mit Hilfe der 'Zeitgeistforschung' die Reformpädagogik neu zu fassen, ist über eine methodische Skizzierung noch nicht hinausgekommen. Die sozialgeschichtliche Schulgeschichtsschreibung (z.B. Herrlitz/Tietze, Lundgreen, Leschinsky) hat die Reformpädagogik überhaupt nicht näher berücksichtigt.

auch den Ausgang aus blind tradiertem Unmündigkeit zu unterstützen ansetzte ... durch die Möglichkeit eines argumentierenden Gesprächs anstelle machtgestützter Belehrung, durch erfahrungsgesättigten Gebrauch von 'Kopf, Herz und Hand' anstelle der Vermittlung erfahrungsleeren Wissens ..." ⁸

Zu den Thesen von Jürgen Oelkers

Die Diskussion wurde im Jahre 1989 mit dem Buch von Jürgen Oelkers "Die Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte" eröffnet, (das inzwischen in dritter vollständig bearbeiteter und erweiterter Auflage vorliegt) weitergeführt und zugleich zugespitzt.⁹

Die Monographie enthält nach den Darstellungen von W. Scheibe und H. Röhrs eine grundsätzlich neue Gesamtdarstellung dieser Reformbewegung, die in vielen Abschnitten noch lange Zeit maßgebend bleiben wird. Der Autor hat seine zentralen Interpretationsthese in zahlreichen weiteren Arbeiten differenziert und ergänzt, sie sind jedoch, wenn ich richtig sehe, im Kern unverändert geblieben. Ich verstehe seine Thesen folgendermaßen:

⌚ Die Reformpädagogik stelle *theoretisch* nichts Neues da, sie sei lediglich die Fortsetzung des Projekts der neuzeitlichen Pädagogik. In sich sei sie ein "inhomogenes Theorieaggregat"; in gewissem Sinne neu - und zugleich problematisch! (s.u.) - seien lediglich die Konzepte einer Pädagogik 'vom Kinde aus' und die Ideologie einer 'Lebens- und Volksgemeinschaft'.

⌚ Auch auf *schulpraktischem* Gebiet sei die Reformpädagogik, sofern man sie überhaupt so bezeichnen könne, ebenfalls wenig originell gewesen. Man habe sich an die aus dem 18. und frühen 19. Jahrhundert bekannten Prinzipien der 'Anschauung', der 'Naturgemäßheit' und der 'Selbsttätigkeit' angeschlossen. Im Grunde könne man daher nicht von der Reformpädagogik als einer eigenen "Epoche" sprechen, da die trennscharfen Abgrenzungen zu früheren Jahrhunderten und zu späteren Zeiten nicht existierten.

⌚ Die Reformpädagogik habe jedoch an einer Stelle eine neue Sicht hervorgebracht, indem sie das Kind schlechthin mythisiere und überhöhe und so aus der Moderne fliehe; dies sei ihre problematische, weil antimodernistische Tendenz. Charakteristisch für die Reformpädagogik sei ihre radikalisierte 'Reform'-Sprache und ihre Publizistik. Hinsichtlich der Deutungen, Programme und Interpretationen gestehen Sie der Reformpädagogik durchaus zu, Neues formuliert zu haben - aber eben nur 'formuliert' - es handelte sich mithin eher um eine 'semantische' Bewegung.

⌚ Im gesellschaftlichen und politischen Kontext sei die Reformpädagogik gescheitert. Weder habe es Arbeits- noch Einheitsschulen gegeben. Erfolgreich - wider Willen - sei sie nur in den "lebensreformerischen Subkulturen am Rande der Gesell-

⁸ Ullrich, Heiner: Die Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne? In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), 906.

⁹ Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München 1989, 3. vollst. bearbeitete und erweiterte Auflage 1996.

schaft" gewesen (Heinrich Vogelers 'Barkenoff' in Worpsswede und der Hamburger Wendekreis werden als Beispiele genannt), insofern dadurch sichtbar werde, wie pädagogische Reformen *nicht* zu organisieren seien.

Zu diesen Thesen möchte ich gerne im folgenden Stellung nehmen.

Jürgen Oelkers bevorzugt einen ideengeschichtlichen Ansatz, der sich um 'systematische' Analysen bemüht. Die Wirklichkeiten von Bildung und Erziehung im Rahmen reformpädagogischer Praxis in Schule und Unterricht, im Landerziehungsheim oder in der Reformschule werden nicht thematisiert. Auch die konkreten Reformschritte im einzelnen - bezogen auf ein Unterrichtsfach, auf Fragen der Koedukation, auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis - werden nicht näher untersucht. Dies ist ein durchaus legitimes Verfahren mit Blick auf das Selbstverständnis, die Programmatik und die Ideengeschichte der Reformer. Zur Beantwortung der Frage, ob die Reformpädagogik gescheitert sei, sind jedoch meines Erachtens empirische Untersuchungen unverzichtbar. Die Wirkungsgeschichte einzelner Persönlichkeiten und Projekte der Reformpädagogik, für die es - das gebe ich gerne zu - freilich nur wenige Vorarbeiten gibt, wäre dafür einzu beziehen. Bei dem historischen Gegenstand wie der Reformpädagogik sind historische Methoden angezeigt. Wenn ich die Studien richtig verstehe, kam es Oelkers nicht darauf an, eigene Quellen (d.h. Akten-) Studien durchzuführen oder neue Quellen und Dokumente zu erschließen, sondern eine neue Deutung vorhandener Praxis vorzulegen. Eine Schwierigkeit besteht bei diesem Weg darin, Aussagen über historische Ereignisse und Phänomene zu treffen, ohne diese historisch-empirisch durchzuprüfen. Man folgt dann leicht eher einer Argumentationslogik statt den historischen Ereignissen und Gegebenheiten. An einer allerdings nicht unwichtigen Stelle ist Oelkers dieser Gefahr nicht entgangen. Es geht um die Kritik der Reformer an der „alten Schule“. Dabei folgert der Autor aus einer gedanklichen Logik heraus, warum die Reformer danach trachteten, „die Pädagogik ihrer Gegenwart auf die falsche Seite zu stellen“. Dies sei deshalb so, weil die Reformer, „das öffentliche Bewusstsein verändern wollten und darum sehr plakative Gegensätze benötigten“, und deshalb „Themen besetzen mussten“.

„Die Defizite der ‚alten‘ Pädagogik mussten also, aus Gründen der politischen Strategie, an den genannten Stellen liegen.“¹⁰

Diese Argumentation greift den naheliegenden Gedanken, dass nämlich die Reformer aufgrund eigener Erfahrungen und Untersuchungen zur Kritik der alten Schule gekommen sind, nicht auf. Sie geht vielmehr von einer strategisch erzwungenen Handlung

¹⁰ Oelkers (1989), a.a.O., 13: „Aus der Analyse der Argumentationslogik ergibt sich jedoch auch ein Blick auf die pädagogischen Themen, die das Selbstverständnis der Epoche geprägt haben. Dies waren vor allem drei, nämlich *Entwicklung*, „natürliche Erziehung“ und die Pädagogik „vom Kinde aus“. [...] Doch dies war wiederum nur die Optik der Reformer, die das öffentliche Bewusstsein verändern wollten und darum sehr plakative Gegensätze benötigten. Sie mußten Themen besetzen und dies war nur dann aussichtsreich, wenn es gelang, die Pädagogik ihrer Gegenwart auf die falsche Seite zu stellen..Die Defizite der ‚alten‘ Pädagogik mussten also, aus Gründen der politischen Strategie, an den genannten Stellen liegen..“

der Akteure aus, die etwas tun „mussten“, weil es eine politische Strategie ihnen auferlegte. Es erscheint mir ein fragwürdiges Verfahren, aus den 'Denkmotiven', die angeblich oder tatsächlich im Hintergrund einzelner praktischer Reformen stehen, mit Hilfe abstrakter Logik sich der Wirklichkeit nähern zu wollen. Läge es nicht näher, die historische Wirklichkeit der 'alten' Schule, aus der heraus doch nachweislich bei fast allen Reformern die Kritik und Neukonzeption von Schule und Unterricht kritisch herausgearbeitet wurde, selbst in den Blick zu nehmen?

Zur Abgrenzung des Reformpädagogik als Epoche

Für die These, dass die Reformpädagogik keine klar abgrenzbare Bewegung gewesen sei, verwendet Oelkers einen stark eingegengten Begriff von 'Epoche', bei der Anfang und Ende klar definiert sind, die über abgrenzbare Originalität verfügt, und bei der die Personen klar geordnet werden können. Damit ist der reformpädagogischen Vielfalt, vor allem jedoch den fließenden Übergängen, gelegentlichen Übereinstimmungen, den Kontroversen und Konflikten innerhalb der Reformen - auch dieser Begriff ist nicht klar abgrenzbar - nicht gerecht zu werden. Auch den Prozessen und Veränderungen bzw. Neubestimmungen und erfahrungsorientierten Neukonzeptionen wird ein solches Prokrustesbett nicht gerecht. Es gab weder Mitgliedsbücher noch Vereinsnadeln, die den Schulreformer deutlich erkennbar gemacht hätten - allein die praktische erzieherische Bemühung und die Besinnung auf übergreifende Ziele sowie das Gespräch darüber stellte Verständigung her. Im Übrigen - und ganz abgesehen davon, daß die Reformen selbst sich für solche 'Zuordnungen' nicht interessierten - ist der Epochenbegriff selbst in diesem Zusammenhang fragwürdig. Die Vorstellung, dass die Reformpädagogik nicht klar definierbar "abgeschlossen" gewesen sei (gegenüber vorherigen Epochen), die Sie kritisieren, findet sich m. E. in der Literatur nicht. Nohl sprach als erster von der reformpädagogischen *Bewegung* - und dies trifft das Phänomen eher.

Lehrer als Staatsdiener

Schulpädagogisch bemerkenswert erscheint auch, dass Oelkers den Lehrern als Staatsdienern vorhält, sich stets am "Möglichen" statt am "Gegebenen" in ihrer Kritik zu orientieren.

Die Kritik stelle sich "gegen die autoritative und mechanische Institution Schule, von der andererseits die eigene Existenz abhängt. Aber die pädagogische Reflexion setzt dies als gesichert voraus und übt sich in Kritik, wofür eine postulatorische Reformsemantik die Voraussetzung ist. Gleichzeitig läßt sich die Reflexion auf die institutionellen Bedingungen ein und wird daher in einem paradoxen Sinne schulförmig. Sie ist einerseits Kritik und andererseits Rechtfertigung; die Kritik betrifft die Grundlagen jener Institution, die doch gerechtfertigt wird, jedoch nie einfach vom Gegebenen, sondern immer vom Möglichen." ¹¹

¹¹ Oelkers, Reformpädagogik ³1996, 41.

Zum Prinzip „Vom Kinde aus“

Die theoretisch orientierte Kritik am bestehenden Schulwesen, bei Oelkers unter "Die pädagogische Reflexion" zusammengefasst, und ihre Kategorien wie 'Anschauung', 'natürlicher Unterricht' und 'vom Kinde aus' " werden nicht präzise bestimmt, sondern bleiben vage, sind darum aber gerade emotional wirksam" .¹²

Hier frage ich, welches Verständnis von „Präzision“ oder „präziser Bestimmung“ vorliegt. Das Lebenswerk von Janusz Korczak z.B. oder von Maria Montessori enthält Konkretisierungen dessen, was es bedeutet, vom Kinde aus pädagogisch zu denken und zu handeln. Es handelte sich doch nicht um Ressentiments oder Protesthaltungen, oder um Romantisierungen.

Zu den Begriffen ‚Moderne‘ und ‚Modernisierung‘

Der Begriff der ‚Modernisierung‘ ist bei Oelkers zentral, wird jedoch, soweit ich sehe, nicht grundlegend erörtert. Dies erscheint mir jedoch notwendig, zumal bei unabhängigen Schulreformern wie z.B. Paul Geheeb, Gustav Wyneken, Maria Montessori, Célestin Freinet oder Janusz Korczak, um nur wenige zu nennen, das Verhältnis zu Staat, Regierungen, Wirtschaft auch daraufhin zu befragen wäre, ob und inwieweit bei ihnen nachgerade *Resistenzen* im Blick waren *gegen die Moderne*, die sich später als zukunftsweisend erwiesen haben. So enthielt z.B. Paul Oestreichs frühe Technik-Kritik in "Die Technik als Lucifer der Pädagogik" ¹³ durchaus anti-modernistische Begründungszusammenhänge, die von der Absicht der Bewahrung der Humanität gegenüber moderner ‚Versachlichung‘ und technisch-bürokratischer Entfremdung geleitet waren.

Zur Wortwahl: Dogmengeschichte

Schließlich lautet der Untertitel der ‚Reformpädagogik‘: eine kritische ‚Dogmengeschichte‘. Das Dogma repräsentieren in dieser Sichtweise die Schulkritiker und Schulreformer, die jedoch zumeist ohne Macht, Hierarchie und feste ‚Glaubenslehre‘ waren und mit wenigen Mitteln etwas Neues versuchten, wobei sie ihrerseits bestehende Gewissheiten und feste Anschauungen in Frage stellten. Es waren doch ganz überwiegend engagierte Außenseiter, die unabhängig ihre eigenen Wege suchten - frei von staatlichen Vorschriften und ideologischen oder anderen Lehrsystemen. Ich frage mich, wer gemeint ist, wenn von "kritikfesten Dogmen" der Reformpädagogik gesprochen oder geschrieben wird

Unklar ist mir auch, warum Benner von „Hofberichterstattung“ und „Heldenverehrung“ im Zusammenhang mit der Rezeption der Reformpädagogik gesprochen hat, warum er Wert auf eine „gebrochene Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik“ legt. Es würde doch ausreichen, eine kritische Aufnahme einzufordern -

¹² Oelkers, Reformpädagogik ³1996, 47.

¹³ Oestreich, Paul: Der Einbruch der Technik in die Pädagogik. Stuttgart und Berlin 1930. 2. Auflage u.d.T.: Die Technik als Luzifer der Pädagogik. Rudolstadt 1947

allerdings eine Selbstverständlichkeit.

Zu den Thesen von Heinz-Elmar Tenorth

Tenorth sieht die Reformpädagogik - deren Existenz er als solche nicht bestreitet - als eine relativ unbedeutende Strömung im großen Fluss des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses. Sie war, so konstatiert er kühl, eine "erwartbare Reaktion auf die soziale Entwicklung".

"Insgesamt ist die Reformpädagogik, berücksichtigt man den Wandel der Lebens- und Erziehungsverhältnisse, nach ihren Themen und ihrem Ausdruck eine erwartbare Reaktion auf die soziale Entwicklung. Sie ist aber auch Reaktion und nicht etwa autonome, alternative Konstruktion, sondern eine der vielen Antworten der Gesellschaft auf den krisenhaften Modernisierungsprozeß, den man nach 1890 beobachten kann. Konstituiert wird die Reformpädagogik auch nicht primär als Wissenschaft, sondern als eine der zahlreichen sozialen Bewegungen ..." ¹⁴

Von der hohen Warte des postfest klassifizierenden Gelehrten ordnet Tenorth diese Bewegung ein - nicht ohne dabei abwertende Epitheta einzustreuen. Die Reformpädagogik wolle "den Übeln der Gesellschaft durch Erziehung abhelfen" ¹⁵, habe "übersteigerte Erwartungen an eine neue Kinder- und Jugendgeneration" ¹⁶ und sei eine "typisch bürgerliche Bewegung von meist akademischer, politisch eigenartiger Kultur und Provenienz." ¹⁷ Und schließlich radikal: Eine Bewegung sei die Reformpädagogik gewesen, die von den übermächtigen gesellschaftlichen Tendenzen vereinnahmt und dadurch vollends korrumpiert worden sei. Die Reformpädagogik als von den Herrschenden integrierte und ihren Zwecken gemäß verformte Strömung:

"[...] gerade die Nutzung der Reformpädagogik im staatlichen Bildungssystem hat für sie fatale Konsequenzen. Der Reformismus macht sie bescheiden, ihre Handlungswünsche werden korrumpierbar, schließlich versteht sie sich selbst darauf, in der didaktischen Frage und der universal gesetzten neuen pädagogischen Methode den Kern des Reformgedankens zu sehen. Sie kehrt zurück in die Schule, die sie kritisiert hatte [...] und stirbt letztlich an der nicht eingestandenen Funktionalität des Programms einer Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme." ¹⁸

'Pädagogisierung', 'Funktionalität', 'Reformismus', 'Korrumpierbarkeit' - das sind große Worte und Gesellschaft, Wirt-

¹⁴ Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte der Erziehung. Weinheim und München 1988, 2. durchgesehene Auflage 1992, 205.

¹⁵ Ebenda.

¹⁶ Tenorth, a.a.O., 206.

¹⁷ Ebenda.

¹⁸ Ebenda.

schaft und Staat weit umspannende Bezüge; können wir mit ihrer Hilfe das historische Phänomen Reformpädagogik erfassen? Oder verstellt der 'systemische' Blick die Wirklichkeiten und Phänomene? Auch für Tenorth gilt, daß die abstrakte Typisierung bei ihm im Vordergrund steht, nicht die historische Untersuchung der Reformpädagogik. 'Modernisierung' bleibt auch bei ihm nicht kritisch hinterfragt, bleibt eine nicht kritisch geklärte Prämisse für seine Urteilsbildung.

2. Die reformpädagogischen Bewegungen bildeten eine Antwort auf Fragwürdiges im bestehenden Schulwesen.

Reformvorschläge und Versuchsschulen bildeten und bilden eine Herausforderung der „alten Schule“. Ohne Kenntnis dieser „alten Schule“ würde die Reformpädagogik unverständlich bleiben, „in der Luft hängen“. Zuerst ist daher in Umrissen Geist und Form der „alten Schule“ in Erinnerung zu rufen. Zu klären ist auch, inwieweit die „alte Schule“ bereits vergangen ist.

Man kann sich die Wirklichkeiten der „alten Schule“ wahrscheinlich - angesichts des Forschungsstandes - nur über literarische Zeugnisse erschließen. Ludwig Gurlitt (1855-1931), der immerhin bis zum Jahre 1907 als Philologe am Gymnasium in Berlin-Steglitz tätig war, hat die „alte Schule“ wie folgt charakterisiert:

„Allen unseren Schulen gemeinsam war die Uniformierung des Denkens und Glaubens durch ein starres Autoritätsprinzip. Lehrplan, Methoden und Penserverteilung zwängte die Lehrer in fest vorgeschriebene Bahnen. Eine strenge Kontrolle überwachte ihren Dienst. Das Prinzip der Über- und Unterordnung war fest durchgebildet. Veraltete Disziplinalgesetze machten die Lehrer fast macht- und wehrlos ihren Vorgesetzten gegenüber. Nicht gleichermaßen in allen Ländern. Auch konnte wohlwollende Handhabung dieser Disziplinalgesetze ihre Härte mildern. Immerhin, sie bestanden noch und traten in Kraft, wenn ein Lehrer zu kühn auf seinen eigenen Geist vertraute. (...)

Wo aber die Lehrer zur Selbsthilfe schritten, da machten sie die trübsten Erfahrungen: Die bekanntesten Schulreformer sind mit ihren Behörden in Konflikt geraten und haben unter Verfolgungen zu leiden gehabt.“ (Ludwig Gurlitt, Bausteine zur neuen Schule I. München 1919).

Und Alfred Anderschs Darstellung einer Unterrichtsstunde in einem Münchener Gymnasium Mitte der 20er Jahre in ‚Vater eines Mörders‘ ist von seinen ehemaligen Mitschülern zwar in Leserbriefen an die SZ mit Blick auf seine altphilologische Kompetenz, nicht jedoch als schul- und unterrichtsgeschichtliches Dokument bestritten worden. Diese Geschichte einer Unterrichtsstunde in Griechisch zeigt die autoritäre Machtfülle und deren Mißbrauch durch den Schulleiter auf der einen, Ohnmacht und Peinigung einzelner Schüler auf der anderen Seite eindringlich. Dieses Dokument steht nicht allein. Man denke nur z.B. an Thomas Mann, Buddenbrooks oder an Hermann Hesse, - Unterm Rad.

3. Was können wir unter ‚reformpädagogischer Tradition‘ verstehen?

Läßt sich angesichts der Vielfalt und vor allem der Verschie-

denartigkeit der Motive, Denkhaltungen und politisch-gesellschaftlichen Optionen der Protagonisten hier überhaupt ein gemeinsamer Kern auffinden? Lassen sich z.B. zwischen den tief zerstrittenen Hermann Lietz, Paul Geheeb und Gustav Wyneken, oder zwischen Georg Kerschensteiner und Paul Oestreich, zwischen John Dewey und Peter Petersen Gemeinsamkeiten im schulpädagogischen Grundverständnis finden? Gab es zumindest neben wichtigen Differenzen bedeutsame Schnittpunkte, an denen sich ihr Grundverständnis von Schule, Unterricht und Erziehung berührt oder getroffen hat?

Ich will mir die Antwort nicht leicht machen und versuchen, am Beispiel eines der umstrittensten der hier genannten Reformer (der späte Nachruf auf ihn aus der Feder von Gustav Wyneken läßt an vielem, Skepsis aufkommen; der sog. „Haubindaer Judenkrach“ ebenso), an Hermann Lietz nämlich, zu zeigen, dass es im grundlegenden Verständnis der Aufgaben der Schulen hier gleichwohl in Umrissen einen Konsens gab. Ich sehe einmal ab von dem Nationalismus, dem Deutschtum, der Kaisertreue und Kriegsbegeisterung von H. Lietz; ich frage ausschließlich nach seinem Beitrag für die Schulpädagogik.

Er war ja nicht nur ein fachlich gut ausgebildeter Philologe, bei W. Rein in Jena tätig, sondern vor allem ein praktischer Aktivist: Schulgründer, Schulleiter, Erzieher in einem. Vita activa - das könnte über seinem Leben als Pädagoge stehen. (Bei Paul Geheeb oder bei Kurt Hahn, bei Bertohold Otto oder bei Celestin Freinet könnte ich mir es einfacher machen.)

Mich interessieren an dieser Stelle, soweit nicht die Grenze der Menschenrechte überschritten wird - weil dadurch überhaupt Pädagogik als eine dem jungen Menschen mit Hoffnung zugewandte Haltung in ihrem Kerngehalt selbst zerstört wird - (wie z.B. bei Ellen Key. S. Heiner Ullrich), die Differenzen im politischen, ideologischen und im kulturellen Selbstverständnis der Genannten nicht - hierzu ist aufwendig geforscht und geschrieben, wichtige Ergebnisse sind hier zutage gefördert worden. Unter diesen Voraussetzungen und mit diesen Einschränkungen sehe ich einen Konsens in folgendem:

1

Gemeinsame Ausgangsvoraussetzung war eine Kritik an der Schule als einer ausschließlichen Unterrichtsanstalt. Unmissverständlich kritisierte auch H. Lietz, z.T. in drastischer Manier in „Emlohstobba“ (1897) (Henkersdienste, sterbender alter Mann, usf.), die bestehenden Schulen als reine „Unterrichtsschulen“ :

„Das Ziel der Unterrichtsschule alten Systems war und ist die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten, von Wissen, von Gelehrsamkeit. [...] Als Mittel zur Erreichung jenes Zweckes nahmen das Eindrillen von Grammatik, das Schreiben von Extemporalien, das Erteilen von Zensuren, die Abnahme von Examina u.a. eine hervorragende Stelle ein“ (Emlohstobba, 138).

Positiv gewendet bedeutete diese Kritik - und so ist es auch formuliert worden: - Die Schulen sind nicht nur Unterrichtsanstalten, sondern haben auch, da die Familien dies nicht (mehr) leisten, eine Erziehungsaufgabe. Sie werden - nach Lietz - von der Unterrichtsschule zur Erziehungsschule:

„Nicht Kenntnisse, Wissen, Gelehrsamkeit, sondern Charakterbildung; nicht alleinige Ausbildung des Verstandes und Gedächtnisses, sondern Entwicklung aller Seiten, aller Kräfte, Organe, Sinne, Glieder und guten Triebe der kindlichen Natur zu einer möglichst harmonischen Persönlichkeit; nicht Lesen, Schreiben, Griechisch, sondern Leben lehren: das ist das ideale Ziel, welches die Erziehungsschule ... nie außer acht läßt“ . (Emlohstobba, 138 f.)

2

Die Schüler verlassen die Anstalt und greifen wirkliche Fragen des wirklichen Lebens auf. Der Bauplatz und der Spielplatz, „Wald und Flur“ werden zu schulischen Bildungsorten.

„Der Zögling soll merken, dass bei allem, was er tut, etwas gutes, nützlichendes herauskommt. Darum schweben der Bau eines Bootes, eines Stück Möbels, eines Hauses usf. oder die Fähigkeit, den Fels, den Baum zu erklimmen, den Fluss zu durchschwimmen, den Graben zu überspringen, den Ball durch oder übers Mal zu bringen, ein ‚Goal‘ zu gewinnen, stets allen Schülern der Erziehungsschule als Ziele auf dem Bau- oder Spielplatz, im Wald und Fluss vor.“ (Emlohstobba, 154).

3

Arbeit, Sport und Spiel werden aus Nebenfächern zu „Hauptfächern“ . Das gemeinschaftliche Spielen (Sport) und Arbeiten wird zum Bezugspunkt von Bildung. Heute würden wir formulieren: Soziales Lernen rückt in den Mittelpunkt schulischen Lebens.

Turnen ist nicht mehr nur ein untergeordnetes Pflichtfach, sondern: „Schwimmen, Rudern, Zweiradfahren, jede Art Spiel und körperliche Arbeit kommen hinzu und werden methodisch betrieben. Denn so nur kann aus ihnen Nutzen für die Charakterbildung entspringen. Das Spiel z.B. muß geordnet, organisiert sein. In ihm hat jeder seinen Posten und auf diesem etwas ganz bestimmtes zu tun. Dabei wird freiwillige Unterordnung, wird Zusammenwirken gelernt, wird Geistesgegenwart, Mut, Stärke, Geschicklichkeit entwickelt.“ (Emlohstobba, 155).

4

Die Selbständigkeit (Lietz: der „freie Wille“ als Motor des Lernens; Freiwilligkeit kommt vom ‚freien Willen‘) des Kindes und Jugendlichen als Ausgangspunkt des Lernens Nicht ein ‚Wollen‘, „das durch Peitsche, Nachsitzen und Sitzenbleiben, Furcht vor den Fehlern im Extemporale erzwungen“ ist (Emlohstobba, 155).

5

Es kommt zu einer substantiellen Kritik am formalen Prüfungswesen - sowohl für Schüler als auch für Lehrer. Über die Fachleistungen hinaus sind aus dieser Perspektive Fähigkeiten und Haltungen der Persönlichkeit unverzichtbar. Diese würden jedoch nicht geprüft.

„In England gilt eine 1 im Fußball für ebenso viel wie in Griechisch und in Mathematik. In Deutschland ist niemand gewohnt, sich über eine VI seines Sohnes im Turnen - und auch im Zeichnen - aufzuregen. Dagegen erzittern schon viele um das Seelenheil ihres Jungen, wenn er in Griechisch eine IV hat“ (Emlohstobba, 157)

6

Im Grunde kann man von einer Wiedergewinnung des Pädagogischen für Schule und Unterricht sprechen. Nicht zufällig bezieht sich Lietz auf Pestalozzis Stanser Erziehungsarbeit und auf „Lienhard und Gertrud“ .

Als einen frühen Vertreter der ‚Erziehungsschule‘ sah Lietz z.B. Pestalozzi, die gelegentlich die Welt „durch den ergreifenden Anblick ihrer Arbeit, durch die Glut ihrer Ideen“ überraschten. „So als Pestalozzis ‚Lienhard und Gertrud‘ erschien, als man vernahm, wie er unter den Waisenkindern lebte und litt“ (Emlohstobba, 137).

In diesen Kritikpunkten und Vorschlägen sind, so scheint mir, zentrale Perspektiven für Schule und Unterricht enthalten, die sich in anderer Nuancierung und Differenzierung im ganzen breiten Lager der Reformpädagogik finden und die auch zur Diskussion und Kooperation untereinander führten. Nennen wir sie noch einmal stichwortartig:

- Die Schule hat einen umfassenden pädagogischen Auftrag,
- Fragen des wirklichen Lebens werden in Schule und Unterricht aufgegriffen,
- Arbeit, Sport und Spiel erhalten einen hohen Rang,
- Soziales Lernen gehört in Schule und Unterricht,
- Lernen basiert auf Freiwilligkeit und Selbständigkeit,
- Kritik am Leistungsbegriff und neue Kriterien für das Prüfungswesen

Es würde nicht schwer fallen, diese - hier in keiner Weise vollständig aufgeführten (z.B. Fragen der ästhetischen Bildung fehlen, das unbedingte Fragerecht des Kindes bei B. Otto u.a.) - Perspektiven bei den meisten anderen Reformpädagogen in dieser oder jener Form und Präzisierung zu entdecken und im Sinne einer Vernetzung darzustellen.

Dabei handelte es sich bei der Reformpädagogik keineswegs um ein festgefügt System mit eigener Logik und Weltsicht, sondern um tastende erste praktische Schritte in Richtung auf andere Schulwirklichkeiten. Es war eine Aufbruchsbewegung, in der das Experiment und der gewagte Schritt auf Neuland im Vordergrund stand.

Freilich gab es verschiedene Wege und Wegweiser, auch Auseinanderstrebendes. Immer aber blieb bestimmend, vom Kinde aus denkend Schule und Unterricht neu zu bestimmen und verändern zu wollen. Etwas euphorisch kann man sagen: den meisten Reformern ging es um die schwierige Einführung und Durchsetzung der Demokratie in der Schule, zumindest um eine ganz andere Partizipationsform der Schüler und Schülerinnen am gemeinsamen Schul- und Unterrichtsgeschehen.

Widrigkeiten und Kämpfe um Durchsetzung waren an der Tagesordnung. Lietz, Geheeb, Wyneken, Otto, Kerschensteiner u.a. haben

sich diesen praktischen Umsetzungsaufgaben gestellt. Einen ungeheuren Schub erhielt diese Bewegung - sie führte auch zu neuen Differenzierungen - durch die Begründung des demokratischen Rechtsstaates in Deutschland ab 1919.

4. Diese Ideen einer Veränderung von Schule und Unterricht führten zu einer kommunikativen Vernetzung der Initiativen und zu einem Archipel von Versuchsschulen in der Weimarer Republik; dies bedeutete bereits eine Wirkung auf das staatliche Schulsystem.

Zwar ist eine Realgeschichte der schulreformerischen Aktivitäten der Weimarer Zeit noch nicht geschrieben; es ist jedoch nicht so, dass wir hier gar nichts wüssten. Gernot Böhm's Geschichte des „Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht“ belegt dessen reformerische Leistungen als kommunikative Zentrale und als Multiplikator. Nicht zuletzt haben zwei Reformer - Ludwig Pallat und Franz Hilker - lange Zeit das Institut geführt. Hanno Schmitt hat daran erinnert, dass dieses Institut sich expressis verbis als Motor der Schulreform verstanden hat und vielfältige Initiativen und Veranstaltungen durchgeführt hat. Ihm arbeiteten etwa 1000 ehrenamtliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zu. Schwerpunkt waren Fragen der Unterrichtsreform, besonders die Umsetzung des Prinzips Arbeitsunterricht in zahlreichen Fächern. Auch die Reichsschulkonferenz im Juni 1920 wurde vom Zentralinstitut vorbereitet und durchgeführt - deren Amtliches Protokoll ein eindrucksvolles Dokument schulreformerischer Erneuerung und Diskussion ist. Link hat herausgefunden, dass die Landschulreform in jenen Jahren viel weiter gegriffen hat als bislang bekannt. Jahrgangübergreifender Gruppenunterricht, Arbeitsunterricht und Gesamtunterricht waren dort die Themen der Fortbildung und der ersten Reformversuche.

Schließlich gab es auch organisatorische Zusammenschlüsse wie den „Bund entschiedener Schulreformer“, der eine bis 1933 erschienene Zeitschrift „Die Neue Erziehung“ herausgab, die genuin Fragen der Unterrichts- und Schulreform gewidmet war. Dieser Bund hatte eine nennenswerte Zahl von Philologen erreicht - ebenfalls neu. Kein Zufall, dass in jenen Jahren der „Weltbund für die Erneuerung der Erziehung“ sich gründete.

Dann das Netz der Versuchsschulen bzw. der Schulversuche. Hier hat wiederum Hanno Schmitt ermittelt, dass diese in der Weimarer Zeit viel verbreiteter waren als bislang angenommen. „Gemeinsam war ihnen eine pädagogische Bewegungsfreiheit zur Verwirklichung reformpädagogischer Grundüberzeugungen wie Arbeitsunterricht, Gesamtunterricht, Gruppenunterricht, Epochenunterricht, Neigungskurse, Erziehung zur Selbsttätigkeit, Gemeinschaftserziehung, Schülermitverwaltung, Reise- und Wanderpädagogik usw“ .“ Die Forschungsgruppe um Schmitt hat für das Jahr 1930 in Deutschland insgesamt 99 Volksschulen in den Städten, 17 höhere Schulen in den Städten, 21 Landerziehungsheime und 62 ländliche Versuchsschulen ermittelt. Am Ende der Weimarer Republik gab es mithin ca. 200 Versuchsschulen in Deutschland.

11500 Einträge in das Besucherbuch der Odenwaldschule zwischen 1910 und 1933 belegen die außerordentlich Anziehungskraft der Reformschule, darunter eine ganze Reihe namhafter Pädagogen, auch akademischer Lehrer wie E. Spranger, W. Flitner, L. Pal-

lat.

Die Versuchsschule der sächsischen Volksschullehrerschaft in Dresden, Chemnitz und Leipzig mit dem Akzent Arbeitsunterricht, aber auch mit demokratischer Schulverfassung, Neugestaltung der Klassenzimmer, Gesamtunterricht u.a.m. (Burkhard Poste: Sächsische Versuchsschulen).

Fritz Karsen: Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart u.v.a. Zwar sind die Wege und Grade dieser Wirkung biographisch und regionalgeschichtlich noch nicht erforscht, was übrigens schwer genug sein dürfte, vielleicht auch heute nicht mehr möglich sein könnte, aber die Tatsache, dass hier bereits zeitgeschichtlich erste unmittelbare Wirkungen im Sinne des Transfers erzielt worden sind, kann man doch kaum zweifeln. Ohne dies zu überschätzen.

5. Diese Reformen und Reformversuche aus der Zeit zwischen 1900 und 1930 zeitigten mittelbare Wirkungen - bis heute.

Schulen und Unterricht sind Teil eines geschichtlichen Prozesses; sie kommen nicht aus dem Nichts, sondern haben vielfältige biographische, institutionelle, politische, kulturelle Traditionen, die in ihnen weiterleben. Manchmal bin ich versucht, dies an der Geschichte einzelner Personen zu verdeutlichen. Dass z.B. ein Schulleiter wie der bei Andersch erwähnte Oberstudiendirektor Himmler für lange Zeit das Gesicht des Münchner Wittelsbacher Gymnasiums mitprägte, ist unstreitig. Dass H. von Hentig die Bielefelder Laborschule und das Oberstufenkolleg „traditionsbildend“ mitprägte, ebenso. Immer handelt es sich dabei ja um ein Mit-prägen, um Einfluss nehmen.

 Die drei reformpädagogischen Bewegungen (Aufklärung bis hin zu W. v. Humboldt; Reformpädagogik; 60er Jahre ff.) wie sie z.B. Brenner darstellt, sind zu beachten.

Einige Beispiele aus dem Schul- und Unterrichtsalltag sollen darauf hinweisen, wie reformpädagogische Praxis solche mittelbare Wirkungen bis heute gezeitigt hat:

- die Wahlfreiheit auf der Oberstufe (1913 führte die Odenwaldschule das Kurssystem ein);
- der partnerschaftliche Umgang zwischen Lehrern und Schülern (Landerziehungsheime),
- die Gestaltung der Klassenräume, des Schulgebäudes und des Pausenhofes („Schule als Lebensraum“),
- die Schülermitbestimmung (Odenwaldschule),
- die Abschaffung der Prügelstrafe und der anderen Körperverletzungen,
- die Einführung des Wochenplans, des Morgenkreises,
- die Ankündigung von Klassenarbeiten und Tests; die Notenbesprechung mit der Klasse.

Es fällt nicht schwer, hinter diesen Ideen den Versuch einer Stärkung des Ichs der Schüler und Schülerinnen zu sehen.

Von alledem konnte in den Gymnasien und Volksschulen des wilhelminischen Deutschland nicht die Rede sein. Obgleich keine dieser Reformen als ausgesprochene geistige Erfindung jener Jahre zu bezeichnen wäre - dies hat auch keiner der Protagonisten behauptet, im Gegenteil! -, vieles, wenn nicht alles

schon in Jahrzehnten oder Jahrhunderten zuvor gedacht und als vernünftig beschrieben worden ist, treten die wirklichen Veränderungen erst in unserem Jahrhundert ein. Das hängt eben damit zusammen, dass diese Ideen erst in unserem Jahrhundert viele, wenn nicht alle mit Macht ergriffen haben. Dies hängt wiederum mit allgemeinen politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen zusammen. Dabei dürfte die Tatsache, dass die moderne Demokratie zu jener Zeit sich weiter durchsetzt - besonders in Deutschland - eine nicht unerhebliche Rolle gespielt haben. John Dewey: *Democracy and Education* (1916).

6. Zusammenfassung

1. Bei Oelkers und Tenorth herrscht ein theorie- und motivationsgeschichtliches Interesse vor, das nach den grundlegenden ideologischen oder theoretischen Begründungen und Voraussetzungen fragt. Hier sind wichtige kritische Impulse und Anregungen zu finden. Allerdings müssten zentrale Begriffe wie z.B. 'Modernisierung' und 'Pädagogisierung' erläutert und kritisch untersucht werden. Die Einrichtung von mehr Fürsorgeheimen im Jahre 1920 bedeutet z.B. nicht schon eine Pädagogisierung der Gesellschaft. Hier ist der Nerv reformpädagogischer Probleme getroffen.

2. Es gibt bis heute keine Realgeschichte, keine Geschichte der tatsächlichen Wirkungen reformpädagogischer Praxis. Die Leistungen einzelner Reformer, einzelner Schulen, Zentren und Initiativen und ihrer Wirkungsfelder ist noch unerforscht. Eine solche Forschung ist auch äußerst schwierig, weil man sich methodisch auf wenig stützen kann. Aber nur über eine solche Wirkungsanalyse ist die Frage zu beantworten, ob Veränderungen durch Reformpädagogen bewirkt wurden und wie sie zu bestimmen sind.

3. Weder wird man 'kanonisieren' noch 'monumentalisieren' wollen noch darf man meinen, durch spekulative ideengeschichtliche Kritik die tatsächliche Wirkung dieser *praktischen* Pädagogik bereits ganz erfasst zu haben. Der Tabubruch allein reicht nicht aus, die Radikalität einer neuen These allein trifft noch nicht immer zielsicher die historischen Phänomene.

4. Theorie und Praxis in ihrer Verschränkung von Pädagogik und Gesellschaft scheinen mir bei der Diskussion der Reformpädagogik noch weiter auseinander zu liegen als bei anderen pädagogischen Praxen, soweit sie wissenschaftlich untersucht werden. *Pädagogische* Kritik und Ideologiekritik sind beide gefordert, wenn es z.B. um die Aufhellung des Begriffs der 'Gemeinschaft' bei Peter Petersen geht.

Der Akzent auf dem „Politischen“, wie er die Tagung zur „Politischen Reformpädagogik“ kennzeichnete (Berlin 1997), greift zu kurz, überzieht sozusagen nach der anderen Seite hin. So problematisch eine Außerachtlassung des Politischen ist, so falsch wäre eine Ignoranz des Pädagogischen. Weiterführend wären Untersuchungen und Bearbeitungen, die politische Optionen und Bedingungen mit pädagogischer Theorie und Praxis als zusammenhängend oder als nicht-zusammenhängend untersuchen. Beispiel vielleicht: P.Petersen Gemeinschaftsbegriff im Kleinen Jenaplan.

Literatur

Böhm, Winfried: Zur Einschätzung der reformpädagogischen Bewegung in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart. In: Pädagogische Rundschau 28 (1974), 763-781.

Böhm, Winfried u.a. (Hg.): Schnee vom vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik. Würzburg 1994.

Böhm, Winfried/ Oelkers, Jürgen (Hg.): Reformpädagogik kontrovers. Würzburg 1995.

Die österreichische Reformpädagogik 1918-1938. Syposiumsdokumentation. Hgg. Von Erik Adam. Wien, Köln, Graz 1981.

Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft? Von Dr. phil. Hermann Lietz, Lic. Theol. Berlin 1897.

Herrmann, Ulrich/ Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik - ein Rekonstruktions- und Rezeptionsproblem. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), 541-547.

Jakobi, Juliane: Die Reformpädagogik: Lehrerinnen in ihrer Praxis, Geschlechterdimensionen in ihrer Theorie. In: Dietlind Fischer, Juliane Jacobi, Barbara Koch-Priewe (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996, 29-44.

Karsen, Fritz: Deutsche Veruchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme (=Ordentliche Veröffentlichungen der Pädagogischen Literatur-Gesellschaft „Neue Bahnen“). Leipzig 1923.

Marwedel, Karl: Theodor Lessing 1872-1933. Eine Biographie. Darmstadt und Neuwied 1987 (bes. Zum „Haubinder Judenkrach“ und zu Hermann Lietz: 73 ff.

Oelkers, Jürgen: Pädagogik in der Krise der Moderne. In: Harney, Klaus/ Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, 39-92.

Oelkers, Jürgen: Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der " Reformpädagogik" in Deutschland vor 1914. In: Herrmann, Ulrich/ Oelkers, Jürgen (Hg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim und Basel 1989, 195-219.

Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik - Epochenbehauptungen, Modernisierungen, Dauerprobleme. In: Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 1. Weinheim und München 1993, 91-108.

Oelkers, Jürgen: Bruch und Kontinuität. Zum Modernisierungseffekt der Reformpädagogik . In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), 565-583.

Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München 1989, 3. vollst. bearbeitete und erweiterte Auflage 1996.

Pehnke, Andreas (Hg.): Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. Protokollband der internationalen Reformpädagogik-Konferenz am 24. September 1991 an der Pädagogischen Hochschule Halle-Köthen. Neuwied-Kriftel-Berlin 1992.

Politische Reformpädagogik. Hgg. Von Tobias Rülcker, Jürgen Oelkers. Bern, Berlin, Frankfurt u.a. 1998.

Prange, Klaus: Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), 345-362.

Reformpädagogik kontrovers. Hgg. Von Winfried Böhm und Jürgen Oelkers (=Erziehung, Schule, Gesellschaft. Hgg. Von Winfried Böhm, Wilhelm Brinkmann, Jürgen Oelkers, Michel Soetard, Michael Winkler, Band 3). Würzburg

1995.

Röhrs, Hermann: Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit. Düsseldorf 1986.

Rumpf, Horst: Infantilitätsverdacht im Sog von Phantomen. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), 539-545.

Schmitt, Hanno: Zur Realität der Schulreform in der Weimarer Republik. In: Politische Reformpädagogik, a.a.O., 619-643.

Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 2. durchgesehene Aufl. Weinheim und München 1992.

Tenorth, Heinz-Elmar: "Reformpädagogik" - erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), 585-604.

Tenorth, Heinz-Elmar: Pädagogisches Denken. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V. 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Herausgegeben von Dieter Langewiesche und Heinz-Elmar Tenorth. München 1989, 111 - 153

Ullrich, Heiner: Ursprungsdenken vom Kinde aus - Über die widersprüchliche Modernität des reformpädagogischen Grundmotivs. In: Politische Reformpädagogik, a.a.O., 241-259.

Ullrich, Heiner: Die Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne? In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), 893-918..