



Ulrich Herrmann
Steffen Schlüter
(Hrsg.)

Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung

HERRMANN / SCHLÜTER
REFORMPÄDAGOGIK –
EINE KRITISCH-KONSTRUKTIVE
VERGEGENWÄRTIGUNG

REFORMPÄDAGOGIK –
EINE KRITISCH-KONSTRUKTIVE
VERGEGENWÄRTIGUNG

herausgegeben von
Ulrich Herrmann und Steffen Schlüter

VERLAG JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN 2012

k

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2012.K. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Elske Körber

Coverfoto: © Dirk Krüll

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2012.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1846-9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
----------------------	---

I. Aktuelle Kontroversen

Theodor Schulze

Reformpädagogik und Schulreformpolitik. Eine Antwort auf die derzeit grassierende Kritik an der Reformpädagogik.....	15
--	----

Jörg-W. Link

Neubewertung der Reformpädagogik? Fritz Karsen „Die neuen Schulen in Deutschland“ (1924) <i>revisited</i>	30
--	----

Ehrenhard Skiera

Reformpädagogik in Diskurs und Erziehungswirklichkeit. Wege zu einer mehrperspektivischen Explikation	47
--	----

Hein Retter

„Reformpädagogik“ als Fiktionspflege. Arbeit am Mythos durch Entlarvung.....	79
---	----

Ulrich Herrmann

Das Ende der Reformpädagogik? Die Odenwaldschule auf dem Prüfstand.....	104
--	-----

II. Reformpädagogik – historisch, systematisch, international

Ulrich Herrmann

Pädagogikreformen und Reformpädagogiken. Fokussierungen im ausgehenden 18., 19. und 20. Jahrhundert und die Herausforderungen am Beginn des 21. Jahrhunderts	117
--	-----

Ralf Koerrenz

Rezeptionslinien pädagogischer Reform: Wilhelm Rein – Hermann Lietz – Peter Petersen.....	135
--	-----

Steffen Schlüter

Die Befreiung des Lernens: John Dewey und Alexander S. Neill..... 153

Franz-Michael Konrad

Die pädagogisch-psychologischen Prinzipien der *Progressive Education* 164

Ehrenhard Skiera

Reformpädagogische Schulgestalten und

Unterrichtskonzeptionen im internationalen Überblick..... 184

III. Reformpädagogik – kritisch befragt

Peter Dudek

„Grenzen der Erziehung“.

Kritische Rückfragen in den 1920er-Jahren an die Reformpädagogik 205

Sabine Seichter

Die Missachtung der Grenze.

Zu einer kritischen Revision des reformpädagogischen Habitus..... 219

Ulrich Herrmann

Missbrauch pädagogischer Beziehungen durch sexuelle Gewalt.

Die Differenz von Straftatbestand und

ambivalenter Grundstruktur pädagogischen Handelns 231

IV. Neurowissenschaftliche und entwicklungspädiatrische Perspektiven

Gerhard Roth

Lehren, Lernen, Persönlichkeit 263

Joachim Bauer

Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen.

Eine neurobiologisch fundierte Perspektive 274

Susanne Thurn

Vertrauen. Über eine Voraussetzung für pädagogisch förderliches

Handeln, gelingendes Lernen und erfolgreiche Schulentwicklung 280

Remo H. Largo

Das Kind als einzigartiges Wesen..... 300

Register 315

Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes..... 317

Vorwort

Dieses Buch geht auf eine Anregung des Verlegers Andreas Klinkhardt zurück. Gewiss, „die“ Reformpädagogik sei ins Gerede gekommen: sexueller Missbrauch bzw. sexuelle Gewalt, aber sitze deswegen damit „die“ gesamte Reformpädagogik auf der Anklagebank? Kann der Extremfall Odenwaldschule „die“ Reformpädagogik im Ganzen und alle Bildungseinrichtungen, die in besonderer Weise deren Tradition und Praxis hochhalten, diskreditieren? Was wissen wir genau über Täter(profile) und Tatorte? Wenn Klosterschulen und Internate, Einrichtungen der Jugendhilfe und der (Vereins-)Jugendarbeit vor einem gemeinsamen strukturellen Problem stehen – ist es dann berechtigt, „der“ Reformpädagogik und „den“ Landerziehungsheimen ein exklusives Gefährdungspotential zuzuschreiben, das zwingend eine Revision oder gar Verabschiedung ihrer pädagogischen Prinzipien und eine grundlegende Umstrukturierung ihrer pädagogischen Praxis erfordert? Nein, meinte Andreas Klinkhardt, gerade jetzt gälte es zu zeigen, welches die pädagogischen Traditionen und Leistungen der Reformpädagogik seien und dass Verbrechen, die nach dem Strafgesetzbuch zu ahnden sind, nichts mit pädagogischer Praxis gemein haben.

Damit kein Missverständnis aufkommt: Angesichts sexueller Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Einrichtungen können Erzieher und (akademische) Pädagogen nicht zur Tagesordnung übergehen. Die Institutionen als Tatorte müssen darauf hin überprüft werden, wie durch wen die Vergehen und Verbrechen dort möglich wurden. Wirksame Präventionsmaßnahmen sind angesagt. Kinder und Jugendliche müssen darin bestärkt werden, sich wehren zu können; Institutionen müssen Vorkehrungen treffen, dass Missetaten nicht vertuscht, sondern durch eine Kultur des Hinschauens aufgedeckt werden und Täter ihren Richter finden. Dies so zu formulieren heißt zugleich, die hier erforderlichen Vorkehrungen und Verhaltensweisen trennscharf zu unterscheiden von *pädagogisch* förderlichen Beziehungen zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden, ohne die es wichtige Bildungserlebnisse und Selbstentwicklungsanstrengungen, vor allem aber auch im Einzelfall überlebenswichtige Ermutigungs- und Beziehungserfahrungen für Kinder und Jugendliche nicht geben kann. In Erziehungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ist die Gradwanderung zwischen Distanz und Nähe, Zuwendung und Respektieren von

Grenzen immer heikel. Sie setzt Professionalität und Selbstbeherrschung, Umsicht und Kontrollen voraus – und deren Abmangel erklärt, dass das allergrößte Feld der alltäglichen sexuellen Gewalt und des sexuellen Missbrauchs die „natürlichen“ Familien sind. Wer sich mit reformpädagogischen Einrichtungen wie Internaten und Landerziehungsheimen heute beschäftigen möchte, wird zu diesem Themenbereich Auskünfte erwarten. In diesem Buch findet er sie.

Wer sich zugleich orientieren möchte, welches die Impulse und Anregungen, Praxen, Erfahrungen und Leistungen von Reformpädagogen gewesen sind – auch dies findet er in diesem Buch. Es kann und will kein Handbuch „Internationale Reformpädagogik“ ersetzen und kann keinen Leitfaden bzw. kein Kompendium „Reformpädagogische Erziehungs- und Bildungseinrichtungen *heute*“ bieten. Aber seine Beiträge bieten Einführungen in das reformpädagogische Sehen und Denken, Handeln und Argumentieren zumeist auf einer programmatischen und konzeptionellen Ebene, und dies nicht, weil die Rekonstruktionen und Beschreibungen des Alltags zu mühsam wären (es gibt sie in großer Zahl), sondern weil die Mikroprozesse des Alltags meist nur schwer erkennen lassen, welche *konzeptionellen und strukturellen* pädagogischen Einstellungen in ihnen wirksam sind. Man sieht nur, was man kennt, hat Goethe einmal gesagt. Das bedeutet konkret: Wer den pädagogischen Sinn der „vorbereiteten Umgebung“ (Montessori), der „Forscherkiste“ (Freinet), des Arbeitens in „Projekten“ nicht kennt, dem erschließt sich womöglich das Treiben und Tun, das er in einem Klassenzimmer oder einem Lern-Atelier „sieht“, deswegen nicht, weil er nicht wissen kann, was es da eigentlich zu sehen und zu entdecken oder auch kritisch zu prüfen gibt. Deshalb haben die gegenwärtigen Herausgeber ihren ursprünglichen Plan, einen Dokumentenband über reformpädagogische Praxis aus Landerziehungsheimen, Freien Schulen und dem Schulverbund „Blick über den Zaun“ zusammenzustellen, aufgegeben zugunsten des jetzt vorgelegten Bandes, zumal parallel dazu im Klinkhardt-Verlag ein Praxishandbuch Reformpädagogik erscheinen wird.

Die Schulforschung hat uns darüber belehrt, jede einzelne Schule als Handlungseinheit aufzufassen – abgesehen von mancherlei Regulierungen, Strukturen und Prozessen, die sie mit anderen gemeinsam hat. Dennoch hat jede ihren Stil, ihre Atmosphäre, ihre Schwerpunkte und Profile, ihre spezifischen Stärken und Schwächen. Selbst wenn sie diese in vielen Punkten wiederum mit anderen teilen, gehen sie im Einzelnen jeweils ganz unterschiedlich damit um. Allein die süddeutschen Landerziehungsheime (die sich selber manchmal gar nicht so nennen) wie die Odenwaldschule, die Schule Schloß Salem (mit dem Salem College), der Birklehof, die Urspringschule, das Ev. Internatsgymnasium Gaienhofen, das Landheim Schondorf am Ammersee lassen sich nicht über einen Leisten schlagen, und wer von „der“ Reformpädagogik und „den“ Landerziehungsheimen redet, spricht entweder über einen kleinsten gemeinsamen Nenner, der für die einzelne

Einrichtung ja eben gerade *nicht* charakteristisch ist, oder kennt sie nicht, weil er sie gar nicht gesehen hat und als *terrible simplificateur* auch nicht verstanden hat. Mehrere Beiträge dieses Buches argumentieren gegen diese Einfalt, indem sie die innere Vielfalt „der“ internationalen Reformpädagogik zeigen.

Im Hinblick auf Darstellungen und Analysen von Alltagspraxen und -problemen, die jetzt immer wieder eingeklagt werden (obwohl in vielen Einzelstudien längst geleistet), seien noch zwei Bemerkungen angefügt. Die erste bezieht sich auf deren Möglichkeit, Reichweite und Grenze. „Alltag“ besteht aus Strukturen, die sich vom Kenner relativ leicht zu entziffern sind. Schwieriger wird es mit dem „Leben“ im Alltag: den Handlungs- und Beziehungsstrukturen innerhalb und außerhalb (!) dieser Strukturen, die innerhalb und außerhalb einer (unterstellten) Normalität aus Berichten und anderen sog. Ego-Dokumenten (Lebenserinnerungen, Briefen, Fotos usw.) rekonstruiert werden können. Und noch schwieriger wird es mit den Erinnerungen an das „Erleben“ gelebten Lebens: an die Erlebnis- und Beziehungsqualitäten. An sie kommt man als Historiker und Sozialforscher fast nur auf dem Wege der *Oral History*, der lebensgeschichtlichen Interviews, heran. Was in der Überlieferung der Archive gelandet ist, könnte für manche uns heute bewegende Fragestellung der Schulgeschichte gerade *nicht* so wichtig sein. Im Wesentlichen sind wir heute auf Literarisches und Autobiographisches verwiesen wie Robert Musils „Die Verwirrungen des Zöglings Törless“ oder Erich Ebermayers „Kampf um Odilienberg“ oder Klaus Manns „Wendepunkt“; ein Sammelband „Altschüler-Erinnerungen aus 80 Jahren OSO“ (hrsg. von Burgunde Niemann, Heppenheim 2010) ist bisher ganz singulär. Auch bei dieser Ausnahme ist zu beachten, dass in Erinnerungen gern das Positive hervorgehoben (die „Botschaft“) und das Negative in der Regel unterdrückt wird, und für letztere ist der Bericht von Jürgen Dehmers (Pseudonym) „Wie laut hätte ich denn noch schreien sollen. Die Odenwaldschule und der sexuelle Missbrauch“ (2011) wiederum eine Ausnahme. – Die zweite Bemerkung bezieht sich auf den Vorwurf, „die“ Landerziehungsheime etwa hätten immer nur ihre Gründungsmythen und ihre (bezwifelbaren) Erfolgsgeschichten monstranzartig vor sich hergetragen und die Geschichten ihrer Probleme und ihrer Schwierigkeiten, gar des Scheiterns von Schülerinnen und Schülern unter den Teppich gekehrt. Zunächst wird man daran erinnern dürfen, dass wer als Unternehmen für sich werben muss, dies gewiss nicht mit dessen Schattenseiten tun wird. Aber ein Unternehmen kommt irgendwann ins Schlingern oder gar an den Rand des Ruins, wenn es die strukturellen Gründe seiner Probleme und Misserfolge nicht aufdeckt und zu beheben trachtet. Das haben in jüngster Zeit Großunternehmen lernen müssen, und bei der Odenwaldschule ist es nicht anders. Es hapert mithin häufig genug an einem kritischen, an innen gerichteten Blick. Einer der Gründe dafür mag auch sein – worauf Andreas Gruschka hingewiesen hat –, dass Pädagogen sich eher für Gründe und Praxen

des Gelingens interessieren und begeistern und nicht für Schwierigkeiten und Scheitern. Pestalozzis „Stanser Brief“, Siegfried Bernfelds „Kinderheim Baumgarten“, Karl Wilkers „Lindenhof“ zählen zu den Ausnahmen, so aufschlussreich sie gleichwohl sind. Öffentliche Gymnasien feiern heutzutage ziemlich pompös das Abitur, und diejenigen Schülerinnen und Schüler, die über die Jahre unterwegs „abhanden kamen“, sind vergessen. Auch die Landerziehungsheime berichten nicht von denjenigen Kindern und Jugendlichen, mit denen sie nicht zurechtgekommen sind oder die bei ihnen das nicht fanden, wessen sie bedurften.

Unsere Gesellschaft blickt auf Erfolg, die Straßen der Verlierer führen ins Dunkle. Und was den Kindern an sexueller Gewalt widerfuhr, hat sie zunächst nicht nur stumm gemacht, sondern womöglich für ihr weiteres Leben beschädigt oder vollends aus der Bahn geworfen. *Deshalb* dürfen Erzieher und (akademische) Pädagogen nicht zur Tagesordnung übergehen und müssen die potenzielle oder faktische Gewaltförmigkeit von Erziehungs- und Beziehungsverhältnissen ständig im Auge behalten. Das bedeutet aber auch, die alltägliche strukturelle und personale Gewalt nicht zu übersehen, denen Schülerinnen und Schüler in den öffentlichen staatlichen Schulen tagtäglich ausgesetzt sind. Wilhelm Lamszus, Hamburger Reformpädagoge, von den Nazis entlassen, veröffentlichte 1948 eine Schrift mit dem Titel „Pädagogische Dilettanten oder geborene Erzieher?“ und dem sprechenden Untertitel „Kulturreform durch Lehrerauslese“. Die Nazi-Diktatur, so Lamszus, habe die Augen dafür geöffnet, dass an den Schulen „pädagogische Faschisten“ für die Zukunft der jungen Demokratie abträglich wirkten, weil sie die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen schädigten:

„So wie der politische Diktator seinem Volke gegenüber verhält, so selbstherrlich steht auch [per Schulgesetz] der Zwangserzieher vor seinen Schülern. Der verordnet den Lehrstoff als bindende Verpflichtung und bestimmt sein Maß und seinen Ablauf. Er gibt die Aufgaben und stellt die Themen, über die das Kind zu schreiben hat. Er erteilt Zensuren nicht nur für die Arbeit, sondern auch für das Wohlverhalten [...] Gesetzgeber, Richter und Profos zugleich, vereinigt er in seiner Person eine Fülle von Macht, deren sich selbst in einem faschistisch regierten Staate nur weniger Sterbliche erfreuen konnten.“

Das mag überzeichnet klingen, der sachliche Kern ist nicht zu bezweifeln, und selbst wenn wir heute, 60 Jahre später, von willkürlicher Machtausübung durch Lehrkräfte erfreulicherweise ein Stück weiter entfernt sein werden und hie und da auch Kontrollen wirksam sein können, so hat sich doch an der Betriebsförmigkeit der öffentlichen staatlichen Regelschulen und ihres Gewaltpotenzials kaum etwas geändert. Die konstatierbaren psychosomatischen Folgen der strukturellen Gewalterfahrung sind längst in den Sprechstunden der Kinder- und Jugendärzte angekommen. Die endlich erfolgende kritische Auseinandersetzung mit sexueller Gewalt in Internaten und Landerziehungsheimen sollte daher zum einen nicht vergessen machen, dass es grade die Gründungen der Landerziehungsheime wa-

ren, die eine Alternative zur schulischen „Zwangserziehung“ bilden wollten und bilden, und dass eine kritische Aufarbeitung der Folgen struktureller und personaler Gewalt an den öffentlichen staatlichen Regelschulen trotz der Schulkritik in den 1960er- und 1970er-Jahren nicht einmal in Ansätzen begonnen hat.

In der allgemeinen Geschichtsschreibung gibt es Moden, *turns* genannt, von der politischen zur Strukturgeschichte, von der Kultur- zur Sozialgeschichte, vom *linguistic* zum *iconic turn*. Wenn man das Kind mit dem Bade ausschüttet, erscheint in einem pädagogisch-historiographischen *turn* „die“ Reformpädagogik nur als „Diskurs“, als eine „Erzählung“ von etwas, was es gar nicht gab. Der tatsächliche historische Befund ist freilich ein ganz anderer: Reformpädagogen veranstalteten gemeinsame Kongresse, gründeten Vereinigungen, betrieben gemeinsam eigene Zeitschriften, besuchten sich gegenseitig in ihren Einrichtungen. Sie wollten voneinander lernen, weil sie ja alle experimentierend unterwegs waren. Was „die“ Reformpädagogik konstituierte, war – mit Bezug auf den Wissenschaftssoziologen Ludwik Fleck – eine Kommunikationsgemeinschaft, die wir als „Denkkollektiv“ mit einem gemeinsamen „Denkstil“ verstehen können, das aufgrund seiner gemeinsamen „Denkgeschichte“ die „Tatsache“ „Reformpädagogik/Die neue Schule/New Education/Éducation Nouvelle“ hervorbringt (Ludwik Fleck: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache, 1935/1980/2010). Dabei werden unterschiedliche Wissensformen und -bestände (Alltagswissen, experimentelles Wissen, Wissenschaftswissen) und Wissensbereiche (Pädagogik, Psychologie, Anthropologie, Psychoanalyse usw.) amalgamiert, u.zw. so, dass einerseits die unterschiedlichsten Ausgangspunkte und Praxisbezüge erkennbar blieben (Kindergarten, Schule usw.), andererseits aber durch eine gemeinsame Denkgeschichte und einen gemeinsamen Denkstil von Reformpädagogen die gemeinsamen Prinzipien der Reformpädagogik entwickelt wurde. Das Ergebnis war und ist durchaus eklektisch, gemäß einer Empfehlung des Pädagogen, Theologen und Direktors der Franckeschen Anstalten, August Hermann Niemeyer, in seinem Pädagogischen Handbuch im ausgehenden 18. Jahrhundert: „Prüfet aber alles, und das Gute behaltet.“ (1 Thess 5,21) Darin liegt mit Sicherheit eine der ausschlaggebenden Bedingungen für die bis heute ungebrochene Erfolgsgeschichte der Reformpädagogik vor allem auch im Bereich des schulisch organisierten Lehrens und Lernens: Was adaptiert wird, kann sich an den aktuellen Erfordernissen und Möglichkeiten bemessen und muss nicht einer „reinen Lehre“ folgen. Eklektik – das wissen wir aus der Wissenschaftstheorie und -geschichte – bedeutet keine systemische Theorie-Schwäche, sondern ist eine pragmatische Praxis-Stärke: sie bewahrt vor Dogmatismus und erhält Lernfähigkeit.

Eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung der Reformpädagogik ist nicht erledigt, wenn einige Goldrahmen entstaubt sind. Was in reformpädagogischen Schulen heute und in Zukunft geleistet wird und werden kann, bedarf eigener Er-

hebungen und Dokumentationen. In diesem Buch richtet sich der abschließende Blick auf die jüngsten Erkenntnisse der Neuropsychologie, Neurobiologie und der Entwicklungspädiatrie, die viele reformpädagogische Erfahrungen, Empfehlungen und Prinzipien auf den Gebieten der Anthropologie und der Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters sowie auf dem Gebiet des nachhaltigen Lernens bestätigt haben. Darüber hinaus geben sie starke Hinweise auf die unabwiesbaren Veränderungsnotwendigkeiten in der bisherigen ineffizienten Betriebsförmigkeit des herkömmlichen Lehr-Lern-Betriebs in unseren öffentlichen staatlichen Schulen, besonders jenen weiterführenden, die noch nicht von der Reformpädagogik erreicht wurden. Die Ära der „Neuen Schulen“ der Reformpädagogik ist keineswegs zu Ende, aus vielen Reformen ist längst verstetigte Tradition geworden. Die „Neuen Schulen“ hatten die zu ihrer Zeit möglichen Begründungen, die jetzt durch die Neurowissenschaften und durch die Entwicklungspädiatrie nicht ersetzt, sondern vertieft werden – für die alt-neue Reformpädagogik im 21. Jahrhundert. Die abschließenden Beiträge dieses Buches sollen helfen, den Impulsen dieser Reformpädagogik neue Türen zu öffnen.

Ulrich Herrmann (Tübingen), Steffen Schlüter (Landau/Pfalz)

I. Aktuelle Kontroversen

Theodor Schulze

Reformpädagogik und Schulreformpolitik

*Eine Antwort auf die derzeit grassierende Kritik
an der Reformpädagogik*

Einleitung

„Nein, mit der Ächtung des sexuellen Missbrauchs ist es nicht getan. Die Reformpädagogik muss endlich hart mit sich ins Gericht gehen.“ So eröffnete Gabriele Behler, ehemalige Schul- und Wissenschaftsministerin in Nordrhein-Westfalen, ihre heftige Attacke auf die Reformpädagogik in der Wochenzeitung DIE ZEIT vom 23. September 2010 unter der Überschrift: „Lehrer müssen nicht geliebt werden“. Und dies war im Jahre 2010 nicht der erste und einzige Angriff auf die Reformpädagogik. Seit im März 2010 die Fälle sexuellen Missbrauchs an der Odenwaldschule erneut in die Presse gekommen waren, konnte man immer wieder Titel und Untertitel in Zeitungen und Zeitschriften lesen wie: „Die Reformpädagogik hat versagt“, „Was bleibt von der Reformpädagogik?“, „Reformpädagogik auf der Anklagebank“ und „Reformpädagogik auf dem Prüfstand“ – mit und ohne Fragezeichen.

Wieso die Reformpädagogik? Was hat sie mit den Missbrauchsfällen in der Odenwaldschule zu tun? Nicht sehr viel – nur dass von dem Tatort, der Odenwaldschule, immer wieder behauptet wird, sie sei „das Musterbild der reformpädagogischen Praxis in Deutschland“, das „Flaggschiff“ oder der „Leuchtturm“ der Reformpädagogik, und dass einer der Haupttäter, Gerold Becker, sich selbst als Reformpädagoge engagiert hat und der Lebensgefährte des bekannten Schulreformers Hartmut von Hentig gewesen ist. Aber reicht das aus, um eine bedeutsame, vielgestaltige und weit verbreitete Erscheinung in der Geschichte und Gegenwart der Pädagogik in Verruf zu bringen? Woher diese vom Anlass und von der Sache her unbegründete Erregung? Und: Was wirft man der Reformpädagogik eigentlich vor? Die Anklagepunkte und Vorwürfe sind außerordentlich vielfältig, aber die wenigsten haben etwas mit sexuellem Missbrauch zu tun.

Im Folgenden setze ich mich mit dieser, wie ich finde, in vieler Hinsicht unzutreffenden oder ungerechtfertigten Kritik auseinander. Ich konzentriere mich dabei vornehmlich auf die von Jürgen Oelkers in der letzten Zeit in mehreren

Artikeln und Texten vorgebrachten Vorwürfe und Vorurteile gegen die deutsche Reformpädagogik (Oelkers 2010a,b,c,d,e), insbesondere beziehe ich mich auf die in seinem Bad Boller Vortrag (Oelkers 2010e) vorgestellten Behauptungen und Ausführungen.

Mein Text gliedert sich in zwei Teile. Im ersten geht es um die historische Reformpädagogik, im zweiten um Reformpädagogik in der Gegenwart.

1 Thesen zur historischen Reformpädagogik

1.1 Die Reformpädagogik ist eine *historische Erscheinung*

Die Reformpädagogik, von der in diesem Teil die Rede ist, ist eine historische Erscheinung. Der Ausdruck bezeichnet einen Zusammenhang von Aktivitäten, Initiativen, Projekten und Diskussionen, die überwiegend in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu beobachten waren. Natürlich steht es jedem Autor frei, diese Erscheinung sehr viel weiter zu fassen und in sie jede Art von Erneuerung im Bereich von Erziehung und Bildung einzubeziehen (Oelkers 2004; 2010d, 14). Aber damit verwischt man die Konturen dessen, was hier und heute zur Diskussion steht und was Jürgen Oelkers so vehement attackiert.

Mehrere Autoren bezeichnen die Phase der pädagogischen Neuerungen und des Erwachens eines spezifisch auf Pädagogik gerichteten Denkens im 18. Jahrhundert als „Erste reformpädagogische Bewegung“ (Benner/Kemper 2009; vgl. dazu auch den Beitrag von Herrmann in diesem Band). Auch das kann man tun. Doch die Reformbemühungen und -projekte jener Zeit unterscheiden sich in einem wesentlichen Punkt von denen des 20. Jahrhunderts. Es gab damals noch kein allgemeines, flächendeckendes, staatlich organisiertes öffentliches Schulwesen. Dieses war erst im Entstehen begriffen, und die Reformer jener Zeit trugen in beträchtlichem Ausmaß zu seiner Etablierung bei – vielleicht am deutlichsten abzulesen am Wirken Johann Heinrich Pestalozzis. Die Reformpädagogik zwischen 1900 und 1950 dagegen reagiert auf ein bereits etabliertes öffentliches Schulwesen – so meine These. Es gibt Vorläufer bis weit in das 19. Jahrhundert hinein – zum Beispiel Leo Tolstois Versuch, eine „freie“ Schule im kritischen Gegensatz zur staatlichen Zwangsschule auf seinem Gut Jasnaja Poljana zu gründen. Und es gibt auch eine Art Fortsetzung bis in die Gegenwart. Davon wird im zweiten Teil die Rede sein.

1.2 Die Reformpädagogik in Deutschland ist

Teil einer internationalen Bewegung

In deutschsprachigen Darstellungen erscheint die historische Reformpädagogik häufig als ein Vorgang, der sich vornehmlich oder ausschließlich in Deutschland abgespielt hat. Insbesondere der Versuch Herman Nohls, die Pädagogische Bewegung in Deutschland auf eine von ihm (in Anschluss an seinen Lehrer Wilhelm

Dilthey) konstruierte und so genannte „Deutsche Bewegung“ zurückzuführen, hat viel zu einer so verengten und selektiven Sicht beigetragen (Nohl 1933/2002, 1970). Jürgen Oelkers hat diese Verengung zu Recht kritisiert. In seinem neuesten Buch zur Reformpädagogik stellt er diese als eine „internationale Bewegung“ vor (Oelkers 2010d). Diese Erkenntnis ist zwar nicht neu. Schon die deutschen Reformen selbst sahen eine Verbindung zu ähnlichen Reformen in anderen Ländern und pflegten sie bewusst (z.B. Petersen 1926). Und auch in den späteren Darstellungen und Textsammlungen wurde dieser Zusammenhang beachtet (z.B. Röhrs 1965, 1977, 1991). Doch Jürgen Oelkers richtet in seinem neuen Buch die Aufmerksamkeit vor allem auf die international bedeutsamen „Entstehungsgeschichten“ und Entwicklungslinien in der Reformpädagogischen Bewegung. Durch seine Hinweise auf zahlreiche, in der gängigen deutschsprachigen Literatur bisher kaum oder gar nicht beachtete Projekte und Initiativen in England und vor allem in den USA erweitert er das Spektrum der wahrgenommenen reformpädagogischen Aktivitäten und die Reichweite ihres Zusammenhanges außerordentlich, zumal er gerade hier weniger auf rhetorische Verlautbarungen und mehr auf praktizierte Unternehmungen eingeht. Umso unverständlicher erscheint es, wenn Jürgen Oelkers die „deutsche ‚Reformpädagogik‘“ aus diesem Kontext der internationalen Bewegung herauslöst und als ein lediglich rhetorisches oder literarisches Konstrukt denunziert (Oelkers 2010a; 2010f, 1). Damit setzt er im Grunde die Verengung des Blicks fort, die er der deutschsprachigen Literatur vorwirft – nur mit negativen Vorzeichen und noch selektiver in der Auswahl; statt Idealisierung verzerrende Karikatur.

Wenn ich mich im Folgenden in meinen Formulierungen und Beispielen auf die Reformpädagogik in Deutschland beschränke, dann ist das weniger einer Verengung meiner Sicht auf die Reformpädagogik als einer Verengung der Kritik an ihr geschuldet.

1.3 Die Reformpädagogik ist primär *Praxis*

Mit dieser These widerspreche ich den Behauptungen von Jürgen Oelkers, es handle sich bei der deutschen Reformpädagogik lediglich um eine Erscheinung der Publizistik und Rhetorik, um eine Ansammlung von Dogmen und Legenden, um ein theoretisches Konstrukt oder um ein Produkt der Geschichtsschreibung (Oelkers 2005, Einleitung; 2010a; 2010f, 1f). Ich gehe davon aus: Die Erscheinungen der Reformpädagogik sind in erster Linie auf der Ebene der Erziehungswirklichkeit angesiedelt. Sie bestehen vornehmlich aus Handlungszusammenhängen und aus der Veränderung von Handlungszusammenhängen, aus der Neu-Gestaltung von Gegenständen und Räumen, aus einer andersartigen Auswahl und Darstellung von Inhalten und aus der Nutzung anderer Methoden und Medien, aus der veränderten Organisation von sozialen Beziehungen und Gruppierungen und aus

der Entwicklung neuer Institutionen. Der tragende Gehalt der Reformpädagogik lässt sich nicht aus den begleitenden Texten, sondern an den Veränderungen der realen Gegebenheiten ablesen (Schonig 1989).

Selbstverständlich hat diese Basis auch einen kommunikativen und intellektuellen Überbau, d.h. es gibt so etwas wie eine gemeinsame Sprache, Rhetorik und Publizistik. Doch dabei ist entscheidend: Hier bringt nicht der Überbau die Praxis hervor, sondern die Praxis den Überbau. Der Überbau der Reformpädagogik ist ebenso vielgestaltig wie die Praxis, aber weniger einheitlich ausgerichtet und auch weniger eindeutig. Da gibt es ganz unterschiedliche Äußerungen, Programme und theoretische Rechtfertigungen, und die gemeinsam gebrauchten Begriffe sind vieldeutig und missverständlich. Mehr noch: Es gibt da erhebliche Selbsttäuschungen und Fehleinschätzungen, es gibt überzogene Ansprüche, verschwommene Vorstellungen und falsche Zuordnungen. Insgesamt muss man feststellen: So eindeutig und klar die Basis der Reformpädagogik ist, so verschwommen, widersprüchlich und schwach erscheint ihr Überbau. Doch gerade angesichts der Unterschiedlichkeit in den theoretischen Begründungen, ideologischen Ausrichtungen und weltanschaulichen Hintergründen der Reformen ist es erstaunlich, wie sehr sich ihre praktischen Vorschläge, Einfälle und Eingriffe zur Verbesserung der Lernbedingungen in öffentlichen Schulen gleichen und in dieselben Richtungen weisen. Das spricht dafür, dass die Basis der Reformpädagogik in der Praxis liegt und darin auch eine relativ eigenständige Geltung gegenüber den Irritierungen im Überbau bewahrt.

1.4 Die historische Reformpädagogik ist eine *kollektive Bewegung*

Die historische Reformpädagogik ist als kollektive Bewegung vergleichbar der Arbeiter-, der Frauen- und der Jugendbewegung. Mit dieser These widerspreche ich einer Reihe von Aussagen, die Jürgen Oelkers zum soziologischen Status sowie zur Entstehungs- und Wirkungsweise der Reformpädagogik macht. So behauptet er, sie sei die Erfindung von einigen namhaften „Schulgründern“ und „ausgewählten Autoren“. Von Hermann Lietz, Gustav Wyneken, Paul Geheeb und Berthold Otto ist immer wieder die Rede (Oelkers 2010a,f). Oelkers spricht von „Personenkult“ und „Geniekult“, von einer ganz besonderen „Aura“ und dem „Geist“ der Elitebildung“. Die Landerziehungsheime gelten als „Musterbild der reformpädagogischen Praxis“ und werden zugleich als Systeme eines „klandestinen Herrschaftsverhältnisses“ dargestellt (Oelkers 2010b).

Diesen Behauptungen gegenüber gehe ich davon aus, dass die Reformpädagogik, soziologisch gesprochen, eine kollektive Bewegung ist. Für diese Art kollektiver Bewegungen ist charakteristisch, dass viele Menschen, die Mitglieder einer bestimmten sozialen Gruppierung sind, unabhängig voneinander ihre Vorstellungen, Interessen und Aktivitäten in dieselbe Richtung lenken, um eine bestehende Wirklichkeit, die für sie bedeutsam ist, zu problematisieren und zu verändern.

Diese Bewegungen sind nicht organisiert oder nur auf einem sehr niedrigen Niveau der Größe, Reichweite und Formalisierung. Einzelne schließen sich zu Gruppen zusammen – zu Bündeln, Vereinen und Initiativen –, und natürlich findet im Verlauf der Bewegung auch zwischen diesen eine Vernetzung statt. Man trifft sich, tut sich zusammen, redet miteinander, informiert sich gegenseitig, bringt „Blätter“ und Zeitschriften heraus und sucht sich über gemeinsame Ziele und Aktionen zu verständigen. Aber es gibt kein einheitliches organisierendes Zentrum und keine durchgängige Organisationsstruktur.

Der grundlegende Zusammenhalt dieser Bewegungen ergibt sich aus der immer neuen gemeinsamen Erfahrung einer als problematisch und unannehmbar empfundenen Wirklichkeit, aus der Problematik der zu verändernden Zustände. Diese Zustände sind nicht irgendwelche Problembereiche des menschlichen Lebens, sondern solche, die durch Menschen geschaffen wurden, Zustände, die sich aus einschneidenden und durchgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen ergeben. Die hier gemeinten kollektiven Bewegungen reagieren auf Veränderungen im Zusammenleben; sie zielen somit auf die Veränderung von Veränderungen, auf die Beseitigung von Missständen.

1.5 Die Reformpädagogik befasst sich vornehmlich mit der *Gestaltung von Lernprozessen und der Veränderung von Lernbedingungen*

Jürgen Oelkers wirft der deutschen Reformpädagogik vor, sie sei ein „konzeptionelles Gemisch aus Platonismus, Lebensreform und reaktionärer Gesellschaftstheorie“ (Oelkers 2010a), und ihr Gegenstand sei „diffus“. Auf was sich der Ausdruck „Reformpädagogik“ genau beziehen soll, sei unklar (Oelkers 2010f, 1). Im Zentrum stünden so vage Konzepte wie „Vom Kinde aus“, „Ganzheitlichkeit“ und „Pädagogischer Eros“. Ich dagegen gehe davon aus, dass es durchaus im Kernbereich der Reformpädagogik einen deutlich erkennbaren Gegenstand und einige genauer bestimmbare, inhaltlich gefüllte Konzepte gibt.

Die Reformpädagogik ist zwar in einem weiteren Sinne einbezogen in eine umfassendere Reformbewegung in verschiedenen Bereichen der Erziehung, Bildung und des Zusammenlebens und richtet sich auch auf die Veränderung in anderen pädagogischen Einrichtungen – in Internaten, Heilerziehungsheimen, Jugendgefängnissen, Ferienlagern und Ausbildungsstätten. Doch in ihrem zentralen Schwerpunkt ist sie auf Schule bezogen. Viele der Reformer sind vornehmlich in Schulen tätig. Sie sind Lehrerinnen und Lehrer, Schulaufsichtsbearbeiter, Lehrerbildner und Erziehungswissenschaftler, und ihre Aktivität richtet sich vornehmlich auf die Gestaltung von Lernprozessen und die Veränderung von Lernbedingungen.

In der Diskussion, die innerhalb der Reformpädagogik seinerzeit geführt wurde, spielte das Konzept „Vom Kinde aus“ eine zentrale Rolle. Entscheidend an dieser

Formel ist, dass sie die Aufmerksamkeit auf das Subjekt des einzelnen Kindes lenkt. Aber die Formel ist auch missverständlich. Sie verleitet dazu, sich auf das Kindsein des Kindes zu konzentrieren, auf das Kindesalter und auf das diesem Alter Gemäße, auf das „Kindgemäße“. Und sie verführt so dazu zu übersehen, dass das Kind ein sich entwickelndes Lebewesen ist, das danach strebt, ein Erwachsener zu werden. Jürgen Oelkers hat einem solchen Missverständnis entgegenzuwirken versucht, indem er an den Anfang und in das Zentrum der „Neuen Erziehung“, d.h. einer in seinem Sinne recht verstandenen internationalen Reformpädagogik, nicht den Begriff des „Kindes“, sondern des „aktiven Kindes“ stellt (Oelkers 2010e, 17ff). Auf diese Weise wird vor allem die Eigenaktivität und Selbständigkeit des Kindes betont. Aber auch damit ist meines Erachtens das Kernanliegen der Reformpädagogik noch nicht hinreichend genau benannt.

Ich schlage vor, die Formel „Vom Kinde aus“ in die Formel „Vom Lernenden aus“ zu übersetzen und damit zu präzisieren. Damit ist deutlich, dass es in der Reformpädagogik um das lernende Kind geht und darum, wie es seinen Lernprozess insgesamt erfolgreich voranbringt – nicht nur als Kind, sondern auch als heranwachsender und erwachsener Mensch, letztlich sein Leben lang. Dabei wird mehreres vorausgesetzt: zum einen, dass alle Erziehungsanstrengungen und Lehr-tätigkeiten letztlich in den Lernprozess eines Individuums einmünden müssen (Schulze 2008); zum andern, dass dieses Individuum nicht nur selbst lernaktiv, sondern von Natur aus auch lernbegierig ist und dass es vor allem den biographischen Lernprozess seines Lebens selber vollziehen und entscheiden muss; schließlich, dass es sich bei den Lernprozessen, um die es hier vornehmlich geht, um längerfristige und nachhaltige Lernprozesse handelt (Schulze 2009).

1.6 Die Reformpädagogik zielt in erster Linie auf eine *Veränderung des Lernens in der Schule*

Jürgen Oelkers stellt der von ihm so heftig kritisierten „Reformpädagogik“ immer wieder einen Vorgang gegenüber, der sich von der Geschichtsschreibung angeblich nahezu unbeachtet nicht in der Literatur sondern in der Schulpraxis vollziehe, gleichsam eine permanente Schulreform. Wenn man davon absieht, dass Oelkers diesen Vorgang ohne Merkmale einer historischen, kollektiven Bewegung konzipiert, stimmen seine Beschreibung des Vorgangs und viele der Beispiele, die er als Belege anführt, weitgehend mit dem überein, wie ich hier die Reformpädagogische Bewegung charakterisiert habe: ein Prozess in der Praxis und von der Basis aus. Allerdings mit einem gravierenden Unterschied: Für Jürgen Oelkers ist der von ihm beschriebene Vorgang der Schulreform nahezu identisch mit der vornehmlich vom Staat vorangetriebenen Entwicklung des öffentlichen Schulwesens: „Der Grundprozess der Schulreform ist die Verstaatlichung“ (Oelkers 2010c, 15). Dagegen vertrete ich eine andere Auffassung. Danach sind staatliche

Schulentwicklungspolitik und Reformpädagogik zwei unterschiedlich gerichtete Unternehmungen. Die in ihnen intendierten Veränderungen folgen einer unterschiedlichen Zielsetzung und Logik.

Der Gegensatz, um den es hier geht, ist in erster Linie ein Gegensatz im Hinblick auf die Formierung von Lernprozessen. Das öffentliche Schulwesen ist unter anderem zu verstehen als eine im Verlauf des 19. Jahrhunderts entstehende neuartige Formation des Lernens (Schulze 1980, 1993). Sie unterscheidet sich von anderen Formationen des Lernens durch einschneidende Strukturmerkmale: Das Lernen findet statt außerhalb der Lebenszusammenhänge, in denen das Zu-Lernende entsteht, vorkommt, gebraucht und informell gelernt wird. Es findet statt in einem besonderen Raum, einem Klassenzimmer, und zu einer bestimmten Zeit, in einer Unterrichtsstunde. Es stützt sich vornehmlich auf verbale Repräsentationen in Büchern, im Sprechen und Zuhören und in der Vorstellung. Es basiert auf dem gelernten und methodisch eingeübten Umgang mit Zeichen, Zahlen, Bildern, Karten und Lernhilfen. Das Lernen erfolgt unter Anleitung einer ausgebildeten Lehrperson und zusammen mit anderen Kindern in größeren Gruppen, in einer Klasse. Die Lehrinhalte sind vorausgeplant und fremdbestimmt, aufgeteilt in Fächer und Lektionen. Die Lernergebnisse werden überprüft und vergleichend mit Noten bewertet. Neuartig ist aber auch die Form der Organisation, die Ausdehnung und Verbindlichkeit dieser Formation. Sie ist staatlich organisiert und verwaltet, umfasst ein flächendeckendes Netz von Schulen, verpflichtend für alle Heranwachsenden eines Landes. Die Etablierung dieser Formation verändert tief eingreifend die bis dahin gegangenen Wege des Lernens und Aufwachsens (Herrlitz/Hopf/Titze 1995, 57-60).

Im Zuge einer umfassenderen und durchstrukturierteren Ausbildung des öffentlichen Schulwesens treten nach und nach auch die strukturbedingten Schwächen und Schwierigkeiten des schulischen Lehrens und Lernens in Erscheinung: Isolierung, Wirklichkeitsferne, Abstraktion und einseitige Betonung der kognitiven Dimension des Lernens erweisen sich als Probleme. Formalisierung, Regulierung, Uniformierung und Zensurierung stoßen bei den Lernenden auf Widerstände. Die Formen schulischen Lehrens- und Lernens werden als reformbedürftig erfahren. Die Reformbemühungen zielen darauf, die Strukturen des schulischen Lernens mit denen des individuellen, biographischen und des außerschulischen und des sozialen Lernens zu vermitteln und zu verbinden (Schulze 2006). Dazu sind kreative Veränderungen der schulischen Lernorganisation und Lernbedingungen erforderlich.

Jürgen Oelkers nimmt an, dass diese Bemühungen um Vermittlung und Anpassung des schulischen Lernens gleichsam von selbst geschehen. Auch hier sehe ich einen gravierenden Unterschied. Ich halte diese Annahme für unrealistisch. Lehrer und Lehrerinnen folgen in der Regel und in der Mehrzahl den in der Schulorgani-

sation vorgegebenen und in der Ausbildung angebotenen und eingeübten Strukturen des Lehrens und Lernens. Es bedarf bewusster, erfindungsreicher und mühsam durchzusetzender, von vielen Lehrern und Lehrerinnen getragener und in gemeinschaftlichem Handeln verbundener Anstrengungen, um in diesen Bemühungen erfolgreich zu sein. Sie sind gemeint, wenn von „Reformpädagogik“ die Rede ist.

1.7 Die Reformpädagogik ist *wirksam* geworden

Immer wieder wird von Kritikern vorgebracht, die Reformpädagogik habe letztlich nichts erreicht. Diese Behauptung trifft nur zu, wenn man der Reformpädagogik Ziele unterstellt, die sie nicht wirklich verfolgt hat. Sie trifft zu, wenn man die in der reformpädagogischen Diskussion verwendeten Gegensätze wie „alt“ und „neu“, „progressiv“ und „konservativ“, „kindgemäß“ und „leistungsorientiert“, „ganzheitlich“ und „fachspezifisch“, „selbstbestimmt“ und „fremdbestimmt“ als „Kampflinien“ und Frontstellungen zwischen verfeindeten Parteien auffasst: entweder die oder wir. Doch die von Jürgen Oelkers kritisierten „Dualismen“ im angeblichen „Konstrukt ‚Reformpädagogik‘“ (Oelkers 2010e, 1) sind nicht als einander ausschließende Gegensätze zu verstehen, nicht als „Entweder-Oder“ – auch wenn das in der Hitze der Diskussion bisweilen so scheint –, sondern eher als rhetorische Figuren, als tastende Versuche, die Richtung der Veränderungsbemühungen zu markieren im Sinne eines „Von-Hin-zu“ und „Nicht nur so – eher auch so“. Diese „Dualismen“ zielen nicht darauf, das in der Entstehung und Entwicklung begriffene Schulwesen wieder abzuschaffen, sondern es zu verändern. Und sie verdeutlichen zugleich, dass die von den Reformern intendierten Veränderungen in eine andere Richtung weisen als die von der staatlichen Verwaltung und von den Schulpolitikern vorangetriebene Entwicklung des öffentlichen Schulwesens. Als einander ausschließende Gegensätze sind sie unrealistisch und entweder ein Missverständnis der Reformen oder eine böswillige Unterstellung der Kritiker. In der Wirklichkeit ging es um ein Nebeneinander, Miteinander, Ineinander und Zugleich.

Die Reformpädagogen wollten das bestehende öffentliche Schulwesen reformieren, und darin waren sie zumindest in Ansätzen erfolgreich. Sie haben das Gesicht der Schule verändert. Ohne ihre Initiativen und Aktivitäten gäbe es bedeutsame Neuerungen in der Schule nicht. Das ließe sich an vielen Beispielen nachweisen – beispielsweise an der Einführung der Koedukation oder auch an der Einführung von Stühlen und Tischen an Stelle der ein Jahrhundert lang üblichen Schulbänke. Aber sie hat längst nicht alles erreicht, was sie angestrebt hat. Die in der Struktur des öffentlichen Schulwesens und in der Formation des schulischen Lernens angelegten Schwierigkeiten, Differenzen, Widersprüche und Konflikte bestehen weiterhin und werden immer wieder zu neuen Anstrengungen für eine Verbesserung des Lernens und Lebens in der Schule herausfordern.

2 Reformpädagogik in der Gegenwart

2.1 Die Kontinuität der historischen Reformpädagogik

Reformpädagogik besteht heute weiter: in Landerziehungsheimen, in Jenaplan-, Montessori- und Waldorfschulen und vielen Schulversuchen, die nach 1945 weitergeführt oder wieder aufgenommen wurden. Dazu gehören auch viele der Vorhaben und Projekte, die Herbert Chiout 1955 in seinem Bericht „Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Neue Wege und Inhalte in der Volksschule“ vorgestellt hat. Jürgen Oelkers kennzeichnet sie als „Versuchsschulen“ im Unterschied zu „Normalschulen“ (Oelkers 2010e, 2-10). Zumindest ihre inhaltlichen Zielsetzungen stimmen mit denen der Reformpädagogischen Bewegung überein. Aber auch in ganz neuen Schulversuchen und Einrichtungen werden ähnliche Reformbemühungen fortgesetzt wie beispielsweise in integrierten Gesamtschulen, in den Bielefelder Schulprojekten, in den Kollegschulen Nordrhein-Westfalens und in der Glocksee-Schule in Hannover oder in vielen anderen Initiativen wie beispielsweise in der Vereinigung „Blick über den Zaun“, in der Akademie für Bildungsreform, in den Anregungen der Bosch-Stiftung zum „Praktischen Lernen“ oder der Heuss-Stiftung zu „Demokratie lernen“ und in der Vergabe des Deutschen Schulpreises, aber auch in vielen Konferenzbeschlüssen, Vereinbarungen, Unternehmungen, didaktischen Erfindungen, Integrationen und Schwerpunktbildungen in einzelnen Schulen und von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern, von denen niemand spricht.

2.2 Die heutige Reformpädagogik

Aber Reformpädagogik ist heute auch etwas anderes. Sie ist eingebettet in andere Bedingungen und Konstellationen, gesellschaftliche Strömungen und Kontexte. Sie trifft auf andere Organisationsstrukturen, andere Formen der Kommunikation, andere politische, finanzielle und juristische Abhängigkeiten und eine andere Ausrichtung der pädagogischen Wissenschaft und der wissenschaftlichen Forschung. Auch die Ansatzpunkte sind zu einem Teil andere: Schulversagen, Schulverweigerung, Schulstress und Schulüberdruß, fehlende Anschlüsse und Perspektiven, depressive Reaktionen und destruktive Ausbrüche – insgesamt negativer, kompakter, symptomatischer und zugleich schwerer zu diagnostizieren und zu heilen. Und auch der Austausch der Reformer untereinander von Ort zu Ort und von Land zu Land ist schwieriger, und es stellt sich die Frage, ob man heute überhaupt von einer kollektiven Bewegung – sei es national oder international – sprechen kann. Vielleicht ist Reformpädagogik zurzeit eher so etwas wie ein kollektiver Nährboden für eine permanente Herausforderung zu gesellschaftlichen Anstrengungen.

Dietrich Benner und Herward Kemper sprechen im dritten Band ihrer „Theorie und Geschichte der Reformpädagogik“ (2009) von einer „Dritten pädagogischen

Bewegung“ nach 1945. Unter diesem Titel fassen sie alle Veränderungen und Veränderungsbemühungen im Bereich der Schule in Deutschland innerhalb der letzten fünfzig Jahre zusammen. In ihrer breit angelegten Dokumentation erfassen sie auch die oben genannten Versuchsschulen und Reforminitiativen in einem gesonderten Kapitel. Aber der sehr viel größere Teil befasst sich mit den Plänen zu einer staatlichen Schulreform – vom „Fendt-Plan“ des bayerischen Kultusministers 1945 bis zum „Strukturplan“ des Deutschen Bildungsrats 1970. Natürlich kann man alles, was in und am öffentlichen Schulwesen geändert wird oder geändert werden soll, unter einem Begriff zusammenfassen. Alles ist „Schulreform“. Aber ist es auch „Reformpädagogik“, und welchen Sinn macht es, das eine „Pädagogische Bewegung“ zu nennen?

2.3 Der Unterschied von Schulreformpolitik und Reformpädagogik

Wenn man meine Thesen zur Erklärung der historischen „Reformpädagogik“ akzeptiert, kommt man zu der Feststellung: Schulreformpolitik und Reformpädagogik sind nicht dasselbe. Da agieren unterschiedliche Akteure auf unterschiedlichen Ebenen in unterschiedlichen Organisationsformen und Beziehungsnetzen an unterschiedlichen Problemfronten, mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Produkten. Schulreformpolitik ist auf die Fortentwicklung und Verbesserung des öffentlichen Schulwesens gerichtet, Reformpädagogik auf die Veränderung der Lernsituationen und Lernbedingungen innerhalb der einzelnen Schulen. Beides kann man „Schulreform“ nennen. Doch wenn man das tut, sollte man deutlicher zwischen einer äußeren Schulreform von oben und einer inneren Schulreform von unten unterscheiden.

Diese Gegenüberstellung bedarf einer differenzierenden Erläuterung. Selbstverständlich sind äußere und innere Schulreform, Schulreform von oben und Schulreform von unten, nicht unabhängig voneinander zu verstehen; sie sind aufeinander bezogen und aufeinander angewiesen. Schulreform insgesamt, verstanden vor allem als Entwicklung des öffentlichen Schulwesens, ist ein höchst komplexer Prozess, der über mehrere verhältnismäßig selbständige Ebenen der Realisierung verläuft und in einer Folge von Transformationsprozessen von Ebene zu Ebene. In diesen Transformationen und Umsetzungen ändert das Intendierte vielfach seine Bedeutung, und es muss jeweils immer wieder neu bestimmt, konkretisiert und ausgerichtet werden, verbunden mit Verlusten und Gewinnen.

Wenn ich hier Reformpädagogik und Schulreformpolitik einander gegenübergestellt habe, dann habe ich mit dem Ausdruck „Schulreformpolitik“ eine Entwicklungslinie vor Augen, die vom Staat ausgehend von oben nach unten führt: Bildungspolitikern formulieren generelle Zielsetzungen und Interessen; Bildungsökonominnen schätzen die gesellschaftlichen Ressourcen ab, die benötigt werden und die zur Verfügung stehen. Die Zielsetzungen werden von Ausschüssen, Kommissi-

onen und Konferenzen in Programmen, Rahmenplänen, Lehrplänen, Steuerungs- und Kontrollinstrumenten ausgelegt und ausdifferenziert. Diese Programme, Pläne und Instrumente werden von Kultusministerien und Schulverwaltungen mit verfügbaren Ressourcen abgestimmt, in Erlasse, Anweisungen und Vorschriften für Schulen und Lehrer übersetzt und ihre Umsetzung von der Schulaufsicht kontrolliert. Schul- und Fachkonferenzen müssen alle diese Vorgaben wieder in Schulprogramme und Stoffverteilungspläne übertragen, die dann wiederum von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern in Form von Unterricht, Klassen- und Schulveranstaltungen, Prüfungen, Beurteilungen und Beratungen in konkrete Handlungen, Aufgabenstellungen und Lehrangeboten umgesetzt werden müssen. Und am unteren Ende dieser Reihe sind die Schüler, die ja nicht nur Schüler sondern zugleich Heranwachsende sind, gefordert, die Lehrangebote und Aufgaben in von ihnen gewollte und zu bewältigende Lernprozesse zu verwandeln.

Das ist ein sehr langer Weg mit vielen Schwellen, Hindernissen, Unwägbarkeiten und Möglichkeiten für Abwege oder Entstellungen. Die Zielsetzungen am oberen Ende des Weges gehen aus von gesellschaftlichen Interessen – „sozialer Aufstieg“, „Chancengleichheit“, „Wissenschaftsorientierung“, „Lernen lernen“, „Gesellschaftsfähigkeit“, „Mehr Demokratie wagen“, „Wirtschaftsstandort Deutschland“, „Steigerung des Bruttosozialproduktes“, „Qualifizierung von Facharbeitern und Ingenieuren“, „Exzellenz der Wissenschaften“, „oberster Rangplatz im Ländervergleich“ oder „Deutsch für Einwanderer“ und „kulturelle Integration“, auf jeden Fall „mehr Bildung“, was immer damit gemeint ist. Alle diese Ziele und Interessen stimmen nicht ohne weiteres überein mit den Interessen der lernenden Schüler am unteren Ende des Weges. Diese sind vorerst daran interessiert, die Welt und sich selbst zu entdecken und ihren Platz in der Gesellschaft zu finden, ihr Leben zu leben.

2.4 Reformpädagogik als Schulreform von unten

Die Entfernung zwischen diesen beiden Enden ist ziemlich groß. Sie lässt sich meines Erachtens nur erfolgreich und für alle Beteiligten in befriedigender Weise bewältigen, wenn der Weg der Schulentwicklung nicht nur in einer Richtung gangbar ist, nicht nur in einer Richtung verläuft, und das sowohl auf jeder Stufe zwischen zwei Ebenen, wie auch insgesamt – also auch von unten bis nach ganz oben. Nur wenn die Schüler ihre Interessen und Stärken und die Lehrer ihre Erfahrungen und Kompetenzen in vollem Umfang in den Entwicklungsprozess einbringen können, kann er gelingen.

Für Schüler ist es schwer, ihre Interessen, Stärken und Schwächen zu artikulieren, weil sie sie noch nicht kennen, sondern erst dabei sind, sie zu entdecken, und weil sie den Gesamtzusammenhang noch nicht durchschauen. Sie können letztlich nur zu leisten versuchen, was man von ihnen verlangt, oder sich verweigern und

versagen. Doch an ihrer Stelle sind vor allem Lehrerinnen und Lehrer durch ihren unmittelbaren Umgang mit den Schülern in den schulischen Lernsituationen in der Lage, deren Interessen, Kräfte, Voraussetzungen, Probleme und Widerstände zu erkennen, und sie sind auch am besten in der Lage einzuschätzen und herauszufinden, wie man ihnen unter den gegebenen Bedingungen helfen und wie man sie unterstützen und fördern kann. „Reformpädagogik“ ist nichts anderes als das Bemühen, die produktiven Erfahrungen, Erfindungen und Vorschläge von Lehrerinnen und Lehrern in Diskussionen, Projekten und Modellen zu artikulieren, zu bündeln, zu erproben und im umfassenderen Schulentwicklungsprozess zu Geltung zu bringen.

Die leitenden Vorstellungen, Probleme und Themen, die reformpädagogisch engagierte Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und Schulleiter beschäftigen, sind andere als die, an denen Bildungspolitiker und Bildungsplaner interessiert sind. Reformpädagogen sind vor allem interessiert am Lernen, an den Lernprozessen der Heranwachsenden. „Vom Kinde aus“ war dafür ein missverständlicher Ausdruck. Er sollte heißen: „Vom Lernenden aus“. Reformpädagogik geht es um eine Veränderung und Verbesserung der Lerngelegenheiten und Lernbedingungen am Ort des Lehr-Lern-Geschehens. Es sind im Grunde immer wieder – damals wie heute – dieselben Themenkomplexe und leitenden Vorstellungen, an denen Reformpädagogen arbeiten:

- Selbsttätigkeit, Selbstfindung und individuelles Lernen
- Längerfristigkeit, Nachhaltigkeit und emotionale Beteiligung
- Ganzheit, Sinnzusammenhang und Reflexivität
- Vielgestaltigkeit, Umweltbezug und Weltoffenheit
- Kooperation, Gegenseitigkeit und Wechselseitigkeit
- Zusammenleben, gemeinsames Leben und vereinbarte Ordnungen
- Sicherung des Erwerbs grundlegender Fähigkeiten und Hilfsmittel für alle – so gut wie möglich. (Vgl. Flitner 2001, 218-264)

Gabriele Behler nennt diese wichtigen und nach wie vor gültigen Ziele der Reformpädagogik abschätzig „die ganze Litanei“ und spricht auch so von ihnen, als handele es sich um Gebetsformeln einer transzendentalen Heilslehre. Sinnvolle Anfragen und Ansprüche an die Schule werden durch die Art, in der man sie formuliert, durch ausschließende Entgegensetzung oder Übertreibung und Verabsolutierung in schulferne, wirklichkeitsfremde und absurde Ideen verwandelt, die sich ein angebliches Netzwerk, ein „Filz“ von Reformern, eine Art pädagogischer Mafia, ausdenkt. Das ist eine tückische Technik der Entwertung. Es geht bei keinem der reformpädagogischen Vorhaben um ein ausschließendes „neu“ statt „alt“, sondern um ein „mehr von diesem“ und „weniger von jenem“. Ihre konkrete Realisierbarkeit im bestehenden öffentlichen Schulwesen muss immer wieder neu bestimmt, erprobt und ausgehandelt werden.

2.5 Vermittlung zwischen Schulreform von unten und Schulreform von oben

Im Zusammenwirken einer Schulreform von oben und einer Schulreform von unten kommt der Schulverwaltung eine besondere Bedeutung zu. Der Abstand zwischen den an der Entwicklung des öffentlichen Schulwesens beteiligten Entscheidungs- und Handlungsebenen ist zwischen den Ebenen der Schulverwaltung einerseits und der der Schulen und Lehrer andererseits besonders groß und ein Reformprozess in beide Richtungen nicht leicht zu vermitteln. An sich bestünde die Aufgabe der Schulverwaltung und Schulaufsicht hier nicht nur darin, die Intentionen und Pläne der Bildungspolitik und Bildungsplaner in die Schullwirklichkeit hinein zu übertragen, sie an die in der Schule tätigen Lehrer weiterzugeben und die Umsetzung zu überprüfen, sondern auch umgekehrt darin, Bedürfnisse und Probleme der Schulen, Lehrer und Schüler wahrzunehmen, den Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrern anzuregen, Anregungen und Vorschläge zur Verbesserung von Lernsituationen und Lernbedingungen zu sammeln und zu Innovationen einer weiterreichenden Schulreform von unten zu verdichten. Wenn man allerdings den Artikel von Frau Behler liest, muss man zweifeln, dass Schulpolitiker und Schulverwaltungsbeamte diese Doppelaufgabe begriffen haben oder je begreifen werden. Zum Glück gab es und gibt es auch andere Schul- oder Kultusminister, die hoffen lassen. Aber vielleicht ist die Schulverwaltung und -aufsicht mit dieser Doppelaufgabe überfordert. Vielleicht muss es auf dieser Zwischenebene auch Institutionen geben, die unabhängig sind, keiner Regierung und keinen wirtschaftlichen Interessen verpflichtet, die keinen Einfluss auf die Beurteilung und Beaufsichtigung von Lehrern haben und deren Aufgabe es ist, Schulen und Lehrer in ihrer täglichen Arbeit und bei ihren Bemühungen um eine Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen zu beraten und zu unterstützen. Lehrer müssen nicht geliebt werden; aber sie wollen geachtet, beachtet und ernst genommen werden – vor allem auch in ihren Anstrengungen und Beiträgen zu einer inneren Schulreform. Es gibt gute Gründe, die Anstrengungen dieser Art von Reformpädagogik fortzusetzen – heute mehr denn je.

3 Schlussbemerkung

Am Ende seines Vortrags „Probleme mit der Geschichtsschreibung in der deutschen Reformpädagogik“ setzt Jürgen Oelkers (2010e) seine generelle Kritik an der „deutschen Reformpädagogik“ in heftigen Angriffen auf einzelne ihrer Vertreter fort. Dabei begnügt er sich nicht mit sachgemäßen und sachlich begründeten Einwänden und Gegenpositionen zu den von Reformern initiierten Einrichtungen und Konzepten zur Verbesserung der schulischen Lernsituationen und Lernbedingungen. Stattdessen greift er die Reformer anhand von scheinbar entlarven-

den „Dokumenten“ persönlich an. Einzelne, aus dem Kontext der Biographie und des Werkes herausgenommene Handlungen, Äußerungen und Entscheidungen werden durch Anspielungen oder Etikettierungen mit Bedeutungen versehen, die den Intentionen der Autoren nicht gerecht werden und die jeweilige historische Situation außer Acht lassen. So werden Hermann Lietz des „Militarismus“ und Herman Nohl, Eduard Spranger und Hartmut von Hentig einer „Erotisierung der Pädagogik“ bezichtigt. Doch damit nicht genug. Diese gleichsam kriminalistisch ermittelten Bezichtigungen werden auch zur Anklage erhoben und quasi vor Gericht gestellt, als handle es sich um irgendwelche Vergehen. Jürgen Oelkers erwägt allen Ernstes so etwas wie ein „Ausschlussverfahren“, das am Ende dazu führen soll, die „freie Lektüre“ dieser Autoren zu „beschränken“ – ein Leseverbot für reforminteressierte Lehrerstudenten, Lehrer und Laien? Kriterien sollen sein: Politische Korrektheit, empirische Überprüfbarkeit und Identität von pädagogischem Anspruch und eigenem Verhalten. Wie will man das feststellen? Wer sind die Richter? Und: wer soll den „Ausschluss“ überwachen? Soll man Rousseaus „Émile“ künftig nicht mehr lesen dürfen, weil er seine eigenen Kinder ins Findelhaus gab? Es wäre verhängnisvoll, wenn wir sinnvolle Ideen, Anregungen und Einrichtungen zur Verbesserung des Lernens, Lehrens und Lebens in der Schule nicht mehr zur Kenntnis nehmen, diskutieren und aufgreifen würden, nur weil ihre Autoren in den Anschauungen ihrer Zeit befangen waren oder in Verhältnisse verwickelt, in denen sie Entscheidungen trafen, die wir aus heutiger Sicht nicht billigen, oder auch weil einzelne reformpädagogisch orientierte Lehrer und Heimleiter die Beziehungen zu Jugendlichen, die ihnen anvertraut waren, missbrauchten.

Literatur

- Behler, Gabriele: Lehrer müssen nicht geliebt werden. In: DIE ZEIT vom 23.9.2010.
- Benner, Dietrich/Kemper, Herwart: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.2: Staatliche Schulreform und Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD. Weinheim/Basel ²2009.
- Flitner, Andreas: Reform der Erziehung – Impulse des 20. Jahrhunderts. Mit einem Beitrag von Doris Knab. Weinheim/Basel ³2001.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut: Institutionalisierung des öffentlichen Schulwesens. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Hrsg. von Martin Baethge/Knut Nevermann. Stuttgart/Dresden 1995, 55-71.
- Luhmann, Niklas: Protest. Systemtheorie und soziale Bewegung. Hrsg. und eingel. von Kai-Uwe Hellmann. Frankfurt/M. ⁷2004.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979, TB-Aus. Frankfurt/M. ²1999.
- Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Zuerst 1933, Frankfurt/M. ¹¹2002.
- Nohl, Herman: Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte 1770-1830. Göttingen 1970.

- Oelkers, Jürgen: Art. Reformpädagogik. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, 783-806.
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München ⁴2005.
- Oelkers, Jürgen: Was bleibt von der Reformpädagogik? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 7.4.2010. (a)
- Oelkers, Jürgen: Eros und Herrschaft: Ein neuer Blick auf die Reformpädagogik. In: Frankfurter Rundschau vom 23.7.2010. (b)
- Oelkers, Jürgen: Reform, Staat und Professionalität In: PÄDAGOGIK 62 (2010), H. 7-8, 14-17. (c)
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung. Seelze/Zug CH 2010. (d)
- Oelkers, Jürgen: Probleme mit der Geschichtsschreibung der deutschen Reformpädagogik. Vortrag in der Akademie Bad Boll am 12.12.2010. Volltext auf der Homepage von Jürgen Oelkers. (e)
- Petersen, Peter: Die neuuropäische Erziehungsbewegung. Weimar 1926.
- Röhrs, Hermann (Hrsg.): Die Reformpädagogik des Auslands. Düsseldorf/München 1965, Stuttgart ²1982.
- Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim ³1991.
- Schonig, Bruno: Art. Reformpädagogik. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2. Reinbek 1989, 1302-1310.
- Schulze, Theodor: Schule im Widerspruch – Erfahrungen, Theorien, Perspektiven. München 1980.
- Schulze, Theodor: Schule vor dem Horizont des Lernens. In: Die Deutsche Schule 85 (1993), 420-436.
- Schulze, Theodor: Im Horizont des Lernens. In: Ludwig, Heidrun u.a. (Hrsg.): Entwickeln – Forschen – Beraten. Reform für Schule und Lehrerbildung. Weinheim/Basel 2006, 122-128.
- Schulze, Theodor: Erziehung und Lernen. Plädoyer für eine mathetische Erziehungswissenschaft. In: Marotzki, Winfried/Wigger, Lothar (Hrsg.): Erziehungsdiskurse. Bad Heilbrunn 2008, 29-50.
- Schulze, Theodor: Annäherung an eine Theorie komplexer und längerfristiger Lernprozesse. In: Strobel-Eisele, Gabriele/Wacker, Albrecht (Hrsg.): Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft – Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen. Bad Heilbrunn 2009, 56-69.

Originalbeitrag für diesen Band.