



# Hand- und Lehrbücher der Pädagogik

Herausgegeben von Dr. Arno Mohr

Bisher erschienene Werke:

*Callo*, Modelle des Erziehungsbegriffs

*Faulstich*, Weiterbildung

*Faulstich-Wieland*, Individuum und Gesellschaft

*Haefner*, Gewinnung und Darstellung wissenschaftlicher

Erkenntnisse insbesondere für universitäre Studien-,

Staatsexamens-, Diplom- und Doktorarbeiten

*Kammerl (Hrsg.)*, Computerunterstütztes Lernen

*May*, Didaktik der ökonomischen Bildung, 4. Auflage

*Schröder*, Lernen – Lehren – Unterricht, 2. Auflage

*Schröder*, Didaktisches Wörterbuch, 3. Auflage

*Skiera*, Reformpädagogik

*Werning · Balgo · Palmowski · Sassenroth*, Sonderpädagogik

# Reformpädagogik

in Geschichte und Gegenwart

Eine kritische Einführung

Von

Professor

Dr. Ehrenhard Skiera

R. Oldenbourg Verlag München Wien

Für Edith,  
Gernot und Daniel

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2003 Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH  
Rosenheimer Straße 145, D-81671 München  
Telefon: (089) 45051-0  
[www.oldenbourg-verlag.de](http://www.oldenbourg-verlag.de)

Das Werk einschließlich aller Abbildungen ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Bearbeitung in elektronischen Systemen.

Gedruckt auf säure- und chlorfreiem Papier  
Gesamtherstellung: Druckhaus „Thomas Müntzer“ GmbH, Bad Langensalza

ISBN 3-486-27413-9

## Vorwort

Um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert wurde die überkommene „Alte Schule“ mit ihrer autoritären Struktur in weiten Kreisen der Erzieherchaft radikal in Frage gestellt. Die Kritik bezog ihren nachhaltigen Schwung u.a. aus der kultur- bzw. zivilisationskritischen Stimmungslage, die sich als Reaktion auf die Zumutungen der modernen Welt in allen Schichten der Gesellschaft gebildet hatte. Dabei waren dem Pessimismus nicht selten zugleich Hoffnungen auf eine Höherentwicklung des Menschen und der Gesellschaft oder gar auf eine paradisiische Vollendung der Menschheitsgeschichte beigemischt. Der Kulturpessimismus war also kein totaler. Reform schien möglich, eine endgültige Wende hin zum guten Leben den Hoffenden und Suchenden wahrscheinlich. Neben den verschiedenen Strömungen der Lebensreformbewegungen, die sich in den Dienst jener großen Wende gestellt sahen, und teilweise in Verbindung mit ihnen, setzte eine fruchtbare Phase des Suchens nach neuen, humaneren Formen der Erziehung und der Schule ein. Diese Suche führte zu zahlreichen neuen methodischen Ansätzen und Schulgestalten. Es wurden Alternativen zur herkömmlichen Pädagogik entwickelt, und es bildeten sich Traditionen heraus, die zum Teil bis heute weiterwirken. Kaum ein Bereich der Schulpädagogik, der konkreten Schularbeit und der Schulreform sowie der Erziehungstheorie blieb von den reformpädagogischen Strömungen unberührt – bis hinein in fach- und lernbereichsdidaktische Konkretionen.

Bei aller Unterschiedlichkeit der einzelnen Reformlinien und Schulgestalten gibt es doch eine Reihe gemeinsamer pädagogischer Grundmotive. Deren ideelle Wurzeln reichen weit in die europäische Erziehungsgeschichte zurück; sie werden erneut und jetzt in radikalierter Form vorgetragen:

- gegen die rigide Herrschaft des Lehrplans steht die Orientierung an den Fragen, Bedürfnissen und Interessen des Kindes („Pädagogik vom Kinde aus“);
- gegen die Dominanz rezeptiver Lernformen und des „Frontalunterrichts“ in der „Buchsule“ steht ein „neuer“ Begriff des Lernens, nämlich als eine aktive, kreative, die Selbstständigkeit fördernde, lebensverbundene und „natürliche“ Tätigkeit;
- gegen den „Zwangsscharakter“ der „Alten Schule“ steht das Bild der „Neuen Schule“ als Modell eines guten, harmonischen, partnerschaftlichen Zusammenlebens – sie soll zu einem pädagogisch, sozial-ethisch und ästhetisch durchgestalteten Raum werden, zu einer anregungsreichen Lebensgemeinschaft;
- gegen das Übergewicht intellektuellen Lernens steht nun die Erziehung des „ganzen Menschen“ mit seinen intellektuellen, physischen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Möglichkeiten.

An diesen Motiven konnten sich die reformorientierten Lehrerinnen und Lehrer sowie die stilbildenden Reformerrinnen und Reformer als *im Grunde* Gleichgesinnte erkennen. Die keineswegs unerheblichen, zuweilen durchaus gegensätzlichen Vorstellungen der verschiedenen Reformkreise traten dabei in den Hintergrund, galt es doch, den gemeinsamen Feind, die „Alte Schule“ und die „Alte Erziehung“ mit ihren zahlreichen Momenten ängstigenden Zwanges, zu überwinden.

Eine genauere Analyse der pädagogischen Reformbewegungen ergibt nun aber, daß jene damals wie heute wichtigen Motive in ihrem geschichtlichen Entstehungs- und theoretischen Begründungszusammenhang zu einem nicht unerheblichen Teil an fragwürdige Inhalte gebunden erscheinen. Diese Inhalte können nicht einfach abgespalten werden, etwa zu dem

Zweck, das „eigentliche“ reformpädagogische Anliegen zu „retten“. Reformpädagogik zeigt sich dann als ein außerordentlich facettenreiches, in sich widersprüchliches Diskurs- und Handlungsfeld. In ihm wird das problematische Verhältnis zwischen individuellem Bedürfnis – Entwicklung und Entfaltung des Einzelnen nach seinem eigenen Gesetz – und gesellschaftlicher Notwendigkeit – Anpassung an die gegebenen Verhältnisse respektive Einführung in die Kultur – im Sinne der eben genannten pädagogischen Grundmotive theoretisch und praktisch in neuer Weise thematisiert, zumeist im Horizont einer alles versöhnenden Vision, die das Heil des Ganzen (der Gesellschaft, gar der Welt) im Medium der „richtigen“ Erziehung kommen sieht. Dabei hat die Faszination des Entwicklungsgedankens aus dem 19. Jahrhundert, der Gedanke einer quasi-naturgesetzlich verlaufenden Höherentwicklung des Menschen und der Gesellschaft, eine entscheidende Rolle gespielt. In ihm wurde ein Versprechen gesehen, dessen historische Einlösung die Menschen aus der funktionalen Kälte der Moderne mit ihren als schmerzlich und zerstörerisch erfahrenen Entfremdungserscheinungen herausführt.

Im reformpädagogischen Diskurs mischen sich nun aufklärerisches Gedankengut der Neuzeit – wie der Begriff der Individualität, des empirischen Wissens und der menschen- bzw kinderfreundlichen Erziehung – und rational nachvollziehbare Argumente der Zivilisations-, Erziehungs- und Schulkritik mit irrationalen, gar ausgesprochen antirationalen Theoremen und irrationalen Rettungsphantasien. Die einzelnen Linien und Einflußgrößen dieses Diskurses können jeweils unterschieden und einer Kritik unterzogen werden; sie können jedoch nicht in der Weise abgespalten werden, daß das pädagogisch „Wesentliche“ oder ihr „bleibender Gehalt“ in einer konsensfähigen Version hervortritt. Das Bild des Kindes ist zum Beispiel bei den wichtigen Konzeptionen der Reformpädagogik, meist in je eigener, zuweilen in rhetorisch abgeschwächter Weise, an den Erlösungs- und Entwicklungsglauben gebunden; ebenso die Rede von der Gemeinschaft. Eine „diskursive Reinigung“ der Begriffe käme einer inhaltlichen Neuformulierung gleich und bedeutete nicht die Rettung ihrer „eigentlichen“ Gehalte.

Es gilt also, *zunächst* einmal die Begriffe in historischer und theoretisch-systematischer Perspektive einschließlich ihrer irritierenden Momente in den Blick zu rücken – *soweit als möglich ungeachtet einer möglichen theoretischen oder praktischen Nutzenanwendung*.

Dies schließt freilich die Perspektive der Nutzenanwendung in pädagogischen Erkenntnis- oder pädagogischen Handlungszusammenhängen (Beispiele: pädagogische Theoriebildung respektive aktuelle Schulreform) *in einem zweiten* Schritt keineswegs aus. „Was wäre zu lernen?“ lautet dann die Frage. Dieser Schritt wird aus heutiger Sicht in kritischer Absicht sowohl die Nähe als auch die Distanz zur Reformpädagogik herausarbeiten und reformpädagogische Konzepte u.U. *partiell* in neue Kontexte einfließen lassen. Diese „Partikel“ sind dann aber nicht mehr allein reformpädagogisch geprägt, sondern theoretisch oder praktisch „verwandelt“; denn sie sind in einen neuen theoretischen oder praktischen Kontext gestellt, dessen andere Momente die „ursprünglich“ reformpädagogischen affizieren. Das ursprüngliche Bild des „kreativen Kindes“ unterscheidet sich zum Beispiel in den einzelnen reformpädagogischen Konzeptionen schon erheblich voneinander. Das konnte wegen der Verschiedenheit der weltanschaulichen Hintergründe, der pädagogischen Ideen und gesellschaftspolitischen Optionen der Reformpädagoginnen und -pädagogen auch nicht anders sein. Von allen Kindbildern der reformpädagogischen Vergangenheit unterscheidet sich das „kreative Kind“ *heute* dann fundamental, sowohl in den heutigen Schulen der klassischen Reformrichtungen als auch in den „neuen“ Reformpädagogiken aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, weil auf dem Kind der Gegenwart (vermutlich) nicht mehr die irrationalen Hoffnungen der erwachsenen Generation auf die Entwicklung eines „höheren“ Menschen und einer besseren oder gar vollendet guten Welt mittels Erziehung lasten.

Jene irritierende „Begleitmusik“ des Irrationalen hat so manchen Kritiker veranlaßt, die Reformpädagogik insgesamt in den Orkus einer überholten, realitätsfernen und politisch wie pädagogisch gefährlichen Rhetorik zu werfen. Tatsächlich kann die Reformpädagogik auf intellektuell redliche Weise heute nur in einer kritischen Reflexion thematisiert und erschlossen werden. Das bedeutet aber nicht zwangsläufig, ihre Konzepte insgesamt zu desavouieren. Denn was an schulpädagogischen und methodischen Formen entwickelt wurde ist in seiner Vielfalt allemal beeindruckend und einer – nun selbstredend nicht affirmativen sondern kritischen – Forschungsanstrengung wert. Das mögliche „Erbe“ der Reformpädagogik wird dann kaum ein solches bruchloser Kontinuität sein können. Die Entwürfe und praktischen Initiativen verdienen gleichwohl unser Interesse in einem durchaus konstruktiven Sinne, daß hier nämlich unverzichtbare Hinweise zur Verlebendigung sowie zur Humanisierung und Demokratisierung von Schule, Unterricht und Erziehung gegeben worden sind. Das gilt – wie in den folgenden Kapiteln noch zu zeigen sein wird – selbst für solche Schul- und Unterrichtskonzeptionen, deren Gründerpersönlichkeiten demokratischen Werten im Politischen ferne stehen.

Es ist mir deswegen ein besonderes Anliegen, bei allen wichtigen Schul- und Unterrichtskonzeptionen der „klassischen“ und der „neuen“ Reformpädagogik eine konkrete Vorstellung von der Unterrichtsorganisation und der unterrichtlichen Praxis zu vermitteln – soweit mir das in literarischer Form möglich ist. Vor allem Theoretischen ist es nämlich die „andere“ Praxis, von der auf die Orientierung suchende Erzieherchaft eine bleibende Inspiration ausging und weiterhin ausgeht. Die Möglichkeit des tiefer reichenden Verstehens der reformpädagogischen Praxis in Geschichte und Gegenwart hat freilich in jedem Fall eine Erhellung ihrer Entstehungszusammenhänge und ihrer theoretischen Konzepte zur Voraussetzung.

Die reformpädagogischen Schulen bilden inzwischen eine zwar immer noch recht kleine, aber pädagogisch reichhaltige Facette in vielen nationalen Bildungslandschaften. Ihr Einfluß geht jedoch weit über den engeren Kreis dieser Schulen hinaus. Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang an viele pädagogisch begründete Initiativen im Bereich der Schule allgemein, die vorher im Raum der Reformpädagogik eine praktische Ausformung gefunden haben. Ich verweise an dieser Stelle nur auf einige besondere schulische Initiativen: fächerübergreifendes, erfahrungsoffenes, erlebnisorientiertes, handlungsorientiertes Lernen, Freies Arbeiten und Wochenplanarbeit, Gruppenunterricht, Projektarbeit, Zeugnis ohne Noten – all das wird in verschiedenen Zusammenhängen noch zur Sprache kommen.

Des weiteren ist zur Kenntnis zu nehmen, daß die Schulen der Reformpädagogik heute in Deutschland und in vielen anderen Ländern eine *lebendige* Tradition bezeugen, das heißt eine solche, die sich den Herausforderungen der Zeit stellt. In zahlreichen Schulen wurden und werden beispielhafte Lösungsansätze für Probleme entwickelt, die eine weite Beachtung finden, weil sie aktuelle pädagogische Fragen reflektieren; etwa: Fragen der multikulturellen Erziehung, der Integration von behinderten und nicht-behinderten Kindern, der ökologischen Erziehung, der berufsvorbereitenden oder –orientierenden Bildung, der Schule in sozio-ökonomisch benachteiligten Milieus.

Aufgrund dieser Ansätze hat die Schule in den letzten 30 Jahren ihr Gesicht deutlich und wohl auch nachhaltig verändert, wenn auch noch immer viel zu tun bleibt. Vor allem das didaktische Leitbild der Arbeit in den Grundschulen reflektiert in einem hohen Maße reformpädagogische Anliegen. In neueren Richtlinien und bildungspolitischen Initiativen verschiedener europäischer Länder kommt dies seit den 1980er Jahren deutlich zum Ausdruck.

Was kann nun in einer knappen kritischen Bilanz hinsichtlich zentraler pädagogischer Motive einer „Neuen Erziehung“ festgehalten werden?

- Der wichtige Gedanke einer „Pädagogik vom Kinde aus“ erfährt dort seine Relativierung, wo es darum geht, die Anforderungen des zukünftigen Lebens zu berücksichtigen. Hier ist die Denkfigur der „Vermittlung“ und nicht die der „Ableitung“ (aus kindlichen Interessen und Bedürfnissen) angebracht.
- Das reformpädagogische Prinzip der „*école active*“ (Ferrière) und des „entdeckenden“ und selbständigen Lernens darf nicht vergessen machen, daß in einer facettenreichen Kultur mit ihren sachlichen, sozialen und moralischen Aspekten vieles nur durch Lehre und durch die lebendige Begegnung mit Erwachsenen erschlossen werden kann. Die Rolle der Lehrperson kann nicht auf die eines Organisators kindlicher Lernprozesse (die dann quasi-autonom ablaufen) reduziert werden. Das Zeigen, Erklären, Erzählen, das besinnliche, kritische, mahnende Gespräch haben ihren notwendigen Ort.
- Der reformpädagogische Ansatz der Schule als Lebensgemeinschaft muß auf seine realitätsfernen, harmonistischen Implikationen hin untersucht werden. Ein gleichwohl notwendiger Gemeinschaftsbegriff wird die Schule als einen Raum der Begegnung von Jugendlichen und Erwachsenen verstehen, in dem gegensätzliche Interessen und Konflikte gegeben sind und ausgetragen werden müssen.
- Die Reformpädagogik wollte mit ihrer Forderung nach „Lebensnähe“ dem Leben noch eine fraglos bildend-erziehende Kraft zusprechen. Gedacht war immer an ein „einfaches Leben“ mit überschaubaren sozialen und ökonomischen Strukturen. Das kommt in dem Leitsatz des Belgiers Ovide Decroly „*par la vie – pour la vie*“, „durch das Leben – für das Leben“, zum Ausdruck. Ein solches einfaches Leben, Sehnsuchtsbild der Lebensreform, dürfte es schon in der Entstehungszeit der reformpädagogischen Konzepte nur noch als Ausnahme gegeben haben. Heute bedarf es einer Revision des Begriffs der Lebensnähe. Sie wird die Komplexität der modernen Welt reflektieren, einschließlich der Tatsache, daß Kinder und Jugendliche sich vermehrt in multimedialen Räumen der Unterhaltung und Information bewegen.

Indessen ist es nicht nur die Schule, in der reformpädagogisches Gedankengut im Sinne einer „Neuen Erziehung“ Eingang gefunden hat. Schon die frühen Monographien haben darauf hingewiesen, daß in der Fürsorge- und Gefangenenerziehung sowie in der außerschulischen Jugendarbeit und Erwachsenenbildung vergleichbare Entwicklungen festzustellen sind. Sie wurden zuweilen in Personalunion mit Reformpädagoginnen und –pädagogen der Schule auf den Weg gebracht. Zwar bildet die Schule – der Sache nach wie ich meine angemessen – den Schwerpunkt der folgenden Darstellung; ggf. wird aber in den schulpädagogischen Kapiteln auf Außenwirkungen verwiesen, und der „Reformpädagogik im außerschulischen Bereich“ ist zusätzlich ein eigenes Kapitel gewidmet.

Flensburg,  
Gießen,  
Pfaffenwiesbach,  
Mekrijärvi

Ehrenhard Skiera

## Inhaltsverzeichnis

### Kapitel 1

<b>Einführung: Reformpädagogik als Diskurs und Erziehungswirklichkeit – Zugangswege in einen vielschichtigen Zusammenhang . . . . .</b>	<b>1</b>
1 Zugang I: Hinweise zum widersprüchlichen Spektrum des Begriffs „Reformpädagogik“ . . . . .	2
2 Zugang II: Reformpädagogik im Spiegel ihrer frühen Kritik (Regener, 1910) . . . . .	11
3 Zugang III: Die „didaktisch-methodische Normalform der Schule“ und ihre Probleme	13
4 Zugang IV: Reformpädagogik – Versuch einer mehrperspektivischen, komplexen Arbeitshypothese . . . . .	17
5 Ein orientierender Blick auf den Gang der Darstellung . . . . .	24

### Kapitel 2

<b>Frühe Schulkritik und die Idee einer menschenfreundlichen Schule. Historische Skizze über die Herausbildung einer notwendigen und aktuellen Idee . . . . .</b>	<b>29</b>
1 Schule in der Antike – Die Rute als Zuchtmittel und erste Zweifel hinsichtlich ihres Nutzens . . . . .	30
2 Aurelius Augustinus (354-430) – Schulklage und die Idee des natürlichen Lernens	32
3 Erasmus von Rotterdam (1469-1536) – Psychogramm des Lehrers und die Umrisse einer menschenfreundlichen Schule . . . . .	33
4 Johann Amos Comenius (1592-1670) - Die Schule als Werkstätte der Menschlichkeit und als Ort freudigen Lernens . . . . .	36
5 Zusammenfassung und Ausblick – Wege zu einer menschenfreundlichen Schule .	41

### Kapitel 3

<b>Erziehung und das Unbehagen an der Kultur der Moderne: Zivilisationskritik, Lebensreform und die Reform der Erziehung im Übergang zum 20. Jahrhundert</b>	<b>45</b>
1 Gesellschaft im Umbruch. Zum sozio-kulturellen Hintergrund reformerischen Aufbruchs – eine Epochenskizze . . . . .	50
2 Protagonisten der Kulturkritik: Nietzsche, de Lagarde, Langbehn . . . . .	53
3 Exkurs nach Amerika und England mit Carpenters Werk „Die Zivilisation: ihre Ursachen und ihre Heilung“ . . . . .	60
4 Wandervogel- und Jugendbewegung – „Aus grauer Städte Mauern ...“ . . . . .	68
5 Gegenwelten: Lebensreform – Metaphern und Konkretionen . . . . .	76
6 Zum Zusammenhang von Lebensreform und Reformpädagogik . . . . .	83
7 „Das Jahrhundert des Kindes“ (Ellen Key) und die „Pädagogik vom Kinde aus“ .	89
8 Rettende Erziehung im Dienste eines „neuen Zeitalters“? . . . . .	96

*Kapitel 4*

<b>Arbeit und Kunst – Erziehung und Bildung im Medium einer vielschichtigen Aktivität</b>	103
1 Konzeptionen der Arbeitsschule	105
1.1 Arbeit als Moment der Erziehung: ein Überblick in historischer und systematischer Sicht	106
1.2 „Slöjd“ – Arbeitererziehung in Schweden, ihre Ursprünge, Methoden und Ziele	109
1.3 Georg Kerschensteiner (1854-1932) – Die Arbeitsschule im Dienst der Erziehung zum „brauchbaren Staatsbürger“	114
1.4 Hugo Gaudig (1860-1923) und Otto Scheibner (1877-1961) – Die Freie geistige Schularbeit im Dienste der werdenden Persönlichkeit	120
1.5 Sozialistische Erziehungs- und Schulkonzeptionen und das Beispiel der polytechnisch-industriellen Arbeitsschule von Pavel Petrovic Blonskij (1884-1941)	125
2 Die Kunsterziehungsbewegung	138
2.1 Einleitung und Überblick: Der „Gedanke der Kunsterziehung“, ideologisches Umfeld und Ziele	138
2.2 Bildende Kunst	145
2.3 Sprache und Dichtung	151
2.4 Musik und Gymnastik	157
2.5 Zu Umfang und Wirkungen der Kunsterziehungsbewegung	161

*Kapitel 5*

<b>Landerziehungsheime und verwandte Einrichtungen – Erziehung als Leben und Lernen in einer eigens gestalteten Welt</b>	163
1 Cecil Reddie und die „New School Abbotsholme“	166
2 Hermann Lietz, das „Deutsche Landerziehungsheim“ und die wichtigsten Folgegründungen	173
3 Edmond Demolins, seine „Ecole des Roches“ und Folgegründungen in Frankreich	178
4 Leonard Nelson, Minna Specht und das sozialistische Landerziehungsheim „Walkemühle“	180
5 Exkurs: „Nachschulen“ in Dänemark – Die „Haslev-Efterskole“ als Beispiel	183
6 Ausblick – und als Zusammenfassung: die Kennzeichen der Landerziehungsheime (L.E.H) nach Adolphe Ferrière	187

*Kapitel 6*

<b>Die Montessori-Schule: Erziehung als Hilfe zur Arbeit an sich selbst nach dem eigenen Entwicklungsgesetz</b>	195
1 Maria Montessori (1870-1952) – Leben, Werk, Grundgedanken	196
1.1 „Ich bin Montessorianerin“	196
1.2 „Casa dei bambini“ in San Lorenzo, Rom. Das „Mutterhaus“ der Montessori-pädagogik	198

1.3	Zur Vorgeschichte: Montessoris „Weg nach San Lorenzo“	201
1.4	Zur Folgegeschichte: Montessoris „Weg in die Welt“	203
2	Der weltanschauliche und erziehungstheoretische Hintergrund. Montessoris Denken im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und messianischem Sendungsbewußtsein	205
2.1	Der medizinische Hintergrund: Itard und Séguin – Erziehung als physiologische Entwicklungshilfe	206
2.2	Der wissenschaftliche Hintergrund. Erziehung als wissenschaftlich begründete Hilfe zur Entwicklung des Menschen und der Menschheit	207
2.3	Der religiöse Hintergrund. Erziehung als messianisches Heilsgeschehen	210
2.4	Der soziale Hintergrund: Erziehungsreform als radikale Reform des Verhältnisses von Kind und Erwachsenem	212
2.5	„Kosmische Theorie“ und „Kosmische Erziehung“. Erziehung als Weg zum Frieden und zur universellen Harmonie	213
3	Das Kind und seine Entwicklung	215
3.1	Das „normale“ Kind	215
3.2	Die „sensitiven Perioden“ – Leitfaden der Konzentration und Normalisation	217
4	Der pädagogische „Zeit-Raum“ der Montessorischule – eine gestaltete Umwelt zur „freien“ Entwicklung des Kindes	219
4.1	Die „vorbereitete Umgebung“. Zentrale Momente ihrer räumlichen und pädagogisch-didaktischen Struktur	220
4.1.1	Das Kinderhaus und die verschiedenen „Übungen“	220
4.1.2	Die Schule des Kindes	222
4.2	Der Lehrplan	223
4.3	Die Lehrerin und der Gehorsam des Kindes	224
4.4	Die „Freiarbeit“ als Kern des Lerngeschehens. Ein Praxisbeispiel	228
5	Zur Beurteilung der Montessoripädagogik	229
6	Die Montessoripädagogik im systematischen Überblick	231

## Kapitel 7

	<b>Die Waldorfschule: Erziehung als Einführung und Einleben in den sinnlich-übersinnlichen kosmischen Zusammenhang</b>	233
1	Einführung: Zur Ausbreitung, zur Gestalt und zum Wesen der Waldorfpädagogik	234
2	Rudolf Steiner und die Waldorfschule. Innere und äußere Stationen auf dem Weg zur anthroposophischen Pädagogik, eine werkbiographische Skizze	237
3	Der Mensch, seine Entwicklung und Erziehung in anthroposophischer Sicht	242
3.1	Die vier Wesensglieder des Menschen	243
3.2	Die Entwicklungslehre: Geburt und Entwicklung der „Wesensglieder“ des Menschen unter dem Einfluß von Umgebung und Erziehung	244
3.3	Die vier Temperamente und ihre Berücksichtigung in Unterricht und Erziehung	246
3.4	Der „Lehrplan“ der Waldorfschule - Grundlagen und Beispiele	248
3.5	„Exkurs“ ins Zentrum. Zusammenhänge in anthroposophischer Sicht: Eurythmie, die „schöpferische“ Kraft des Wortes und das „Rätsel der Sexualität“	253
3.6	Schule und Unterricht: organisatorische und didaktisch-methodische Momente	260
3.7	Der pädagogische „Zeit-Raum“ der Waldorfschule	262
4	Zur Beurteilung der Waldorfpädagogik	263
5	Waldorfpädagogik im systematischen Überblick	266

*Kapitel 8*

<b>Die Dalton-Plan-Schule: Erziehung durch selbstverantwortliches Lernen für eine demokratische Gesellschaft</b>	269
1 Einführung: Der Daltonplan. Pädagogische Grundfragen, organisatorische Momente, internationale Rezeption	269
2 Beispiele aus der niederländischen Praxis des Daltonplans	273
3 Helen Parkhurst und der „Daltonplan“ – Eine werkbiographische Skizze	277
4 Das Ziel der Erziehung, die Prinzipien der Schularbeit und die neue Rolle des Lehrers	279
5 Der Kern des methodisch-didaktischen Arrangements: „assignment“ und „graph“, die Aufgabe und die symbolische Repräsentation des Lernerfolges	281
6 Die „Kind-Anthropologie“ und „Psychologie“ des Daltonplans	283
7 Zur Beurteilung des Daltonplans	284
8 Die Pädagogik des Daltonplan im systematischen Überblick	286

*Kapitel 9*

<b>Die Jenaplan-Schule. Erziehung in, durch und für die Gemeinschaft</b>	289
1 Peter Petersen. Leben und Werk im Umriss	290
2 Der weltanschauliche und erziehungstheoretische Hintergrund	294
2.1 Erziehung, Gemeinschaft und Gesellschaft bei Petersen	294
2.2 Zum Verhältnis von Petersens Erziehungstheorie zum heutigen Jenaplan	296
3 Die pädagogische und kind-anthropologische Grundlegung des Jenaplans	297
3.1 Die „Grundkräfte“ des Kindes und ihre Berücksichtigung in der Schule	297
3.2 Die Bildungsgrundformen Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier	298
3.3 Der Lehrplan und das Lernen des Kindes	300
3.4 Die Aufgaben des Lehrers	301
4 Grundzüge der Schul- und Unterrichtsorganisation	303
4.1 Stammgruppen statt Jahrgangsklassen	303
4.2 Wochenarbeitsplan statt Stundenplan	304
4.3 Schulwohnstube statt Klassenzimmer	304
4.4 „Charakteristik“ statt Zensuren und Zeugnissen	305
5 Lernen und Leben des Kindes und Jugendlichen im „Zeit-Raum“ der Jenaplanschule	306
6 Was wäre zu lernen?	308
7 Die Pädagogik des Jenaplans im systematischen Überblick	309

*Kapitel 10*

<b>Die Freinet-Schule: Erziehung als Emanzipation und als Einübung in ein selbstbestimmtes Leben</b>	311
1 Célestin Freinet (1896-1966) – Leben, Werk, Grundgedanken	312
2 Die weltanschaulichen, erziehungstheoretischen und psychologischen Grundlagen der Erziehung und Bildung	318
2.1 Die gesellschaftspolitische Zielperspektive: Ein Leben in Würde und Freiheit in einer Gesellschaft ohne Ausbeutung	319

2.2	„Funktionelle Arbeit“ als Mittel zur Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes . . . . .	319
2.3	Das „experimentelle Tasten“ als Weg erfolgreichen Lernens . . . . .	320
2.4	Der „Freie Ausdruck“ und die „natürliche Methode“ als Bedingung lebensbedeutsamen Lernens . . . . .	321
2.5	Zum Problem des „Lehrplanes“: „Interessenkomplexe“ und der „Allgemeine Arbeitsplan“ als Richtschnur didaktischer Entscheidungen . . . . .	322
2.6	„Pädagogischer Materialismus“: Für die Verbesserung der konkreten Bedingungen der Erziehung, wider den überfordernden Idealismus und die falsche Rhetorik der pädagogischen Liebe . . . . .	323
2.7	Schule des Kindes . . . . .	323
3	Elemente der pädagogischen Praxis: Die materiellen, technischen, methodisch-didaktischen Momente und die soziale Organisation der Schule . . . . .	324
4	Das „Lehren“ des Lehrers und das Lernen des Kindes im „pädagogischen Zeit-Raum“ der Freinet-Schule . . . . .	325
5	Zur Weiterentwicklung und Wirkung der Freinet-Pädagogik . . . . .	326
6	Was wäre zu lernen? Kritische Anmerkungen in konstruktiver Absicht . . . . .	327
7	Freinet-Pädagogik im systematischen Überblick . . . . .	328

## Kapitel 11

<b>Die Freie Alternativschule: Erziehung in Freiheit – durch Mitbestimmung zur Selbstbestimmung . . . . .</b>	<b>331</b>
1 Die Vielfalt der Alternativschulbewegung und ihr weltanschaulicher Hintergrund . . . . .	332
2 Zu den bildungspolitischen und pädagogischen Leitvorstellungen der Freien Alternativschulen . . . . .	336
3 Wegbereiter einer libertären Erziehung . . . . .	339
3.1 Leo N. Tolstoi (1828-1910) und seine freie Bauernschule in Jasnaja Poljana . . . . .	340
3.2 Paul Robin (1837-1912) und sein Versuch einer libertären Erziehung im Waisenhaus zu Cempuis . . . . .	341
3.3 Francisco Ferrer (1859-1909) und die Bewegung der „Escuela Moderna“ . . . . .	342
3.4 Alexander Sutherland Neill (1883-1973) und der radikale Ansatz einer freiheitlichen Erziehung in „Summerhill“ . . . . .	344
4 Organisatorische und didaktisch-methodische Merkmale und ihre erziehungstheoretischen Grundlagen . . . . .	347
5 Zur Beurteilung der Freien Alternativschulen . . . . .	350
6 Die Pädagogik der Alternativschulen im systematischen Überblick . . . . .	352

## Kapitel 12

<b>„Neue“ Reformpädagogik im Überblick. Schul- und Unterrichtskonzeptionen aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts . . . . .</b>	<b>355</b>
1 Zur Renaissance der „Education Nouvelle“ in Frankreich. Das Beispiel der Schule „La Prairie“ in Toulouse . . . . .	358
2 „Community-Education“ – Gemeinwesenorientierte Erziehung in der Schule . . . . .	360
3 „Reggio-Pädagogik“ – Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung im Medium vielfältig reflektierter kreativer Tätigkeiten . . . . .	364
4 Die „Storyline-Methode“ – Lernen im Rahmen der Konstruktion einer komplexen Geschichte . . . . .	369

5 Exkurs: Anmerkungen zum Zusammenhang zwischen „neuer“ sowie „klassischer“ Reformpädagogik und Konstruktivismus . . . . .	373
--	-----

### *Kapitel 13*

<b>Die Erweiterung des Lernbegriffs: Wege zu methodischer Vielfalt im Unterricht</b>	375
1 Offener Unterricht . . . . .	378
2 Freie Arbeit . . . . .	381
3 Unterricht nach dem Wochenplan . . . . .	384
4 Gruppenunterricht und der Begriff der Freiheit in der pädagogischen Situation . . . . .	386
5 Projektunterricht . . . . .	393
6 Die „Weltorientierung“ in niederländischen Reformschulen – Modell für einen projektorientierten, fächerübergreifenden Unterricht . . . . .	397
7 Persönliches Erleben als Ausgangspunkt des Lernens: Beispiele aus dem Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben . . . . .	404
7.1 Lesen- und Schreibenlernen im Medium des Ausdrucks seelischen Tiefenerlebens. Die Methode Ashton-Warner . . . . .	407
7.2 Lesen- und Schreibenlernen im Medium der Darstellung eines individuell bedeutsamen Erlebnisses . . . . .	409
7.3 Lesen- und Schreibenlernen im Medium der Darstellung eines gemeinsamen Erlebnisses . . . . .	411
8 Arbeitsmittel und Arbeitsecken: Der Klassenraum als Lernumgebung . . . . .	412
9 Wege der Inneren Schulreform: Ihre Bedingungen und die Suche nach dem „ersten Schritt“ . . . . .	417

### *Kapitel 14*

<b>Zum Einfluß reformpädagogischen Denkens auf die Schulreform der Gegenwart</b>	421
1 Reformpädagogik und ihre Wege in die Welt der Schule . . . . .	421
2 Neuere Entwicklungen im Primar- und Sekundarbereich in Deutschland am Beispiel Nordrhein-Westfalens . . . . .	424
3 Die Niederlande: Zur Reform des Bildungswesens unter dem Einfluß der Reformpädagogik – strukturelle und pädagogisch-konzeptionelle Aspekte . . . . .	426
4 Perspektiven der Schulentwicklung aus reformpädagogischer Sicht . . . . .	428

### *Kapitel 15*

<b>Reformpädagogik in außerschulischen Bereichen – Ein Überblick</b>	429
1 Sozialpädagogische Bestrebungen: Jugendpflege, Fürsorgeerziehung und Reformansätze im Jugendstrafvollzug in Deutschland . . . . .	431
2 Erziehung im Raum eines „Jugendstaates“ – Beispiele aus der Fürsorgeerziehung in anderen Ländern . . . . .	434
2.1 William R. George (1866-1936) und seine „Junior Republic“ . . . . .	435
2.2 Janusz Korczak (1878-1942) und sein Waisenhaus „Dom Sierot“ . . . . .	436
2.3 Anton Semjonowitsch Makarenko (1888-1939), die „Gorkij-Kolonie“ und die „Dzerzinskij-Kommune“ . . . . .	438
2.4 Homer Lane (1875-1925) und sein „Little Commonwealth“ . . . . .	440

2.5 Exkurs: Anmerkungen zu Makarenkos „Explosionsmethode“ und Lanes „Implosionsmethode“ . . . . .	441
2.6 Father Flanagan (1886-1948) und seine „Boys Town“ . . . . .	442
3 Erwachsenenbildung und Volkshochschulbewegung . . . . .	443
4 „Kinderfreundebewegung“, „Kinderrepubliken“, „kämpfende Kinder“ – Organe und Formen proletarischer Erziehung . . . . .	447
 <i>Kapitel 16</i>	
<b>Reformpädagogik – offene Fragen, Hinweise zum Weiterstudium</b>	453
1 Zur Rekonstruktion der Geschichte der Reformpädagogik – vom „Chaos“ über die „Einheit“ zur Vielfalt . . . . .	456
2 Zum „Kanon“ reformpädagogischer Initiativen und Motive; Nachträge . . . . .	465
3 Zum „Ertrag“ der Reformpädagogik . . . . .	471
4 Hinweise zum Weiterstudium . . . . .	475
 <i>Literaturverzeichnis</i>	477
 <i>Personen- und Sachregister</i> (erstellt von Arno Mohr)	501



## Kapitel 1

### **Einführung: Reformpädagogik als Diskurs und Erziehungswirklichkeit – Zugangswege in einen vielschichtigen Zusammenhang**

Es gibt kaum einen Gegenstandsbereich in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, der ähnlich umstritten ist wie die Reformpädagogik. Das gilt für einzelne ihrer Richtungen ebenso wie für Bilanzierungsversuche hinsichtlich ihrer Bedeutung und Wirksamkeit, hinsichtlich der Frage nach den ihr zugehörigen Reformmotiven und der Summe ihrer „Bewegungen“ sowie hinsichtlich ihrer historischen Einordnung im Ganzen. Dabei geht es nicht mehr nur um die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Reformpädagogik auf dem Hintergrund einer – wie auch immer zu beurteilenden – identifizierbaren Theorie und Praxis einer „anderen“ Erziehung. Es geht auch um die Möglichkeit einer sinnvollen Verwendung des Begriffs „Reformpädagogik“ überhaupt.

Halten wir dies als eines der Hauptmotive der Reformpädagogik *zunächst* einmal fest: Sie stellt den Versuch dar, gegen die überlieferte, Angst generierende „alte“ Erziehung einer demgegenüber „neuen“ zum Durchbruch zu verhelfen, die das Glück des Kindes im Auge hat und die Zustimmung des Kindes sucht. Das trifft in etwa einen zentralen psychologischen Aspekt des heutigen Verständnis des Begriffs, in so weit er im Rahmen eines auf die Reform der Schule und des Unterrichts gerichteten Diskurses verwendet wird. Er knüpft dann, sofern die historische Dimension einbezogen wird, an frühere Beispiele einer „besseren“ Praxis oder an die zahlreichen, seit Jahrzehnten und bis heute lebendigen schulpädagogischen Traditionen an, die eben diese „neue“ Erziehung anschaulich zu Bewußtsein bringen. Ihre Kenntnisnahme ist häufig mit dem Gedanken verbunden, das „Neue“ bei den „anderen“ Schulen als Inspirationsquelle für die Entwicklung der eigenen Praxis bzw. für die Lösung aktueller pädagogischer Probleme zu nutzen. Daß sich in dem Begriff „Reformpädagogik“ selber widersprüchliche, ja problematische Sach- und Denkverhalte verbergen, wird in der pragmatischen Perspektive ihrer möglichen Nutzenwendung dann oft nicht gesehen oder von vornherein den Spezialdiskursen zur Bearbeitung überlassen.

Was unter „Reformpädagogik“, unter „Neuer Erziehung“, „New Education“ oder „Education Nouvelle“ zu verstehen ist, soll in einer ersten Annäherung mit dem Blick auf die heutigen Kontroversen in der Erziehungswissenschaft erschlossen werden. Da fällt zunächst ins Auge, daß die anhaltende Faszination durch einen offensichtlich facettenreichen, in sich widersprüchlichen oder als widersprüchlich wahrgenommenen Denk- und Sachverhalt eine beachtliche Anzahl von Ansichten und Einsichten hervorgebracht hat. In einem zweiten Schritt soll die Reformpädagogik im Spiegel ihrer frühen Kritik zu Wort kommen. Bereits dort finden sich zahlreiche Gründe, die zum Teil bis heute die kontroverse Debatte bestimmen. Auf diesem Hintergrund kann dann auch die „didaktisch-methodische Normalform der Schule“ – das ist der dritte Schritt dieser Einführung – zur Sprache gebracht werden. An der Form der von ihr so genannten „Alten Schule“, ihren immanenten Problemen, ihrem Erfolg und ihrer daraus resultierenden strukturellen Lebensfähigkeit arbeitet sich die Reformpädagogik in erster Linie ab. All das kann dann zu einer mehrperspektivischen Definition oder einer Arbeitshypothese zum Begriff „Reformpädagogik“ führen, die den damit gemeinten Denk- und Sachverhalt in seiner Komplexität, Widersprüchlichkeit und in seinen kritischen Reflexen mitbedenkt.

Die Gehalte der Reformpädagogik können intellektuell und historisch redlich nur in kritisch-diskursiver Form erschlossen werden.

## 1 Zugang I: Hinweise zum widersprüchlichen Spektrum des Begriffs „Reformpädagogik“

Heiner Ullrich unternahm den Versuch, die verschiedenen Sicht- und Beurteilungsweisen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der letzten Jahre herauszuarbeiten. Schon der Titel seines 1990 erschienenen Beitrages rückt die Reformpädagogik in eine kontroverse Perspektive: „Die Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne?“<sup>1</sup> Ich gebe seinen Gedankengang in Grundzügen wieder, nehme ihn aber darüber hinaus auch als Wegweiser in die frühe Historiographie sowie zu weiterführenden Fragen und neueren Veröffentlichungen. Ullrich unterscheidet im Wesentlichen vier Herangehensweisen und ordnet diesen die verschiedenen Versuche einer Gesamtdarstellung oder Gesamtwertung der Reformpädagogik zu:

(1) Eine „*Trivialisierung der Reformpädagogik zum déjà vu*“ sieht er etwa in Oelkers kritischer Dogmengeschichte zur Reformpädagogik, die den Nachweis zu erbringen sucht, daß die These einer mit der Reformpädagogik gegebenen eigenen, in sich differenzierten, aber im Wesentlichen doch gleichgerichteten Epoche der Erziehungsgeschichte, die sich schwerpunktmäßig in den Jahren zwischen 1890 und 1932 abspielt, nicht haltbar ist.<sup>2</sup> Oelkers' Versuch ist ein Angriff auf den von den Monographen der Reformpädagogik behaupteten Kanon an neuen pädagogischen Reformmotiven und Reformbewegungen, wie er sich in den Arbeiten von Nohl<sup>3</sup> (1933) und später in den Arbeiten von Scheibe<sup>4</sup> (1969) sowie Röhrs<sup>5</sup> (1980) in erweiterter, differenzierter und (besonders bei Röhrs) um die internationale Dimension bereicherten Form findet respektive wiederfindet.

Nohl klammert das internationale Moment der Reformpädagogik, welches in manchen früheren Arbeiten anderer Autoren durchaus Beachtung gefunden hatte (Ferrière, Petersen)<sup>6</sup>, weitgehend, wenn auch nicht vollständig, aus. Er schickt sich an, eine umfassende „Theorie der Bildung“ zu entwerfen. Nohl gilt als ein führender Repräsentant der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“. Der Kern ihres wissenschaftlichen Programms besteht darin, in der nachgängigen Reflexion der geschichtlich gegebenen „Erziehungswirklichkeit“, die ihr immanente Theorie zu ermitteln. Diese Theorie soll dann – das ist ihr pragmatischer Sinn – maßgeblich das erzieherische Handeln bestimmen. Insbesondere Nohls Konzept des „Pädagogischen Bezuges“ ist späterhin – selbstverständlich auch kontrovers – viel diskutiert worden. Die „Erziehungswirklichkeit“ ist nun keine von der übrigen Wirklichkeit abgehobene Größe. In der „Pädagogischen Bewegung“ sieht Nohl einen vielfältigen, insgesamt heterogenen Reflex auf die industrielle Zivilisation. In ihr wurde mit der Fragmentierung und Funktionalisierung aller Lebensbereiche, mit der Auflösung alter familialer und religiöser Bindungen sowie der Bildung antagonistischer gesellschaftlicher Klassen (Bürgertum, Arbeiterklasse) das „Humanitätsideal unserer klassischen Welt zerstört“. Dies brachte im 19. Jahrhundert den Verlust des „Selbstwert(es) des Subjekts“ mit sich – und hierin sieht Nohl das einheitliche Motiv der äußerlich vielfältigen „Pädagogischen Bewegung“: es handelt

<sup>1</sup> Ullrich, Heiner (1990): Die Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne?, in: Z. f. Päd., 36(1990), Heft 6 (Vgl. ebd. auch: Berg, Hans Chr.: Bilanz und Perspektiven der Reformpädagogik.)

<sup>2</sup> Oelkers, Jürgen (1989): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim u. München: Juventa

<sup>3</sup> Nohl, Herman (1949): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt am Main: G. Schulte-Bulmke (Erstauflage: 1933)

<sup>4</sup> Scheibe, Wolfgang (1994) Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung. Mit einem Nachwort von Heinz-Elmar Tenorth, Weinheim und Basel: Beltz (10. Auflage. Erstauflage 1969)

<sup>5</sup> Röhrs, Hermann (1980): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa, Hannover u.a.O.: Schroedel (danach mehrere Neuauflagen)

<sup>6</sup> Ferrière, Adolphe (1928): Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule, Weimar: Hermann Böhlhaus Nachfolger (Mit einem Vorwort von Peter Petersen. Erstauflage des Originals „Ecole Active“ 1921)

Petersen, Peter (1926): Die Neuropäische Erziehungsbewegung, Weimar: Hermann Böhlhaus Nachfolger

sich bei ihr um eine rettende Gegenbewegung, die in ihrer Vielfalt, sogar noch in „ihrem Gegeneinander“ in relativer Autonomie pädagogisch für „das Ganze“ wirkt, „das aus ihnen zusammenwachsen soll“.<sup>7</sup> Das „Gegeneinander“ der Bewegung – auch jenes der antagonistischen gesellschaftlichen Kräfte – wird von Nohl einer näheren Betrachtung nicht weiter für würdig befunden, da es ihm lediglich um die von ihm entdeckte Spur der alle Gegensätze überwölbenden vereinigenden Kräfte geht. Die „pädagogische Bewegung“ ist ihm also keine bloße Spiegelung oder Ausdruck dieser neuen, modernen Zersplitterung des Daseins, sondern hinter allem steht „eine Einheit“, eine im „System des Lebens“ selbst gelegene historische Gesetzmäßigkeit, die den „Zusammenhang des Ganzen“ wieder herstellt und mit dem Ganzen das „Subjekt“ bzw. die „Persönlichkeit“ rettet. Das „neue Menschentum“ wird so historisch-gesetzlich pädagogisch „jedem einzelnen“ zugänglich gemacht (insbesondere etwa in der Form der „Einheitsschule“).

Die Bewegungen, die Nohl näher ins Auge faßt, sind die folgenden: Jugend- und Volkshochschulbewegung (beide als „pädagogische Volksbewegung“ deklariert); Kunsterziehungs-, Arbeitsschul-, Landerziehungsheimbewegung und – im Zusammenhang logisch etwas befremdlich plaziert – „Die sittliche Selbsttätigkeit und die Schulverfassung“ (als die „pädagogischen Reformbewegungen“) sowie schließlich die „Einheitsschulbewegung“ (als „pädagogische Bewegung in der Schule“). Insgesamt zeigt sich bei Nohl eine deutliche Akzentuierung des schulpädagogischen Bereichs. Das entspricht durchaus der Wirklichkeit, denn Reformpädagogik war – und sie ist es bis heute – überwiegend eine Sache der Schule.

Oelkers zeigt nun, daß es eine „Reformpädagogik vor der ‚Reformpädagogik‘“ in einem Umfang gegeben hat, dessen Kenntnisnahme der letzteren ihren besonderen Status raubt. „Oelkers‘ Hauptthese lautet: Was die Geschichtsschreibung ‚Reformpädagogik‘ nennt, ist keine neue Epoche mit einer originären und originellen Theorie und Praxis der Erziehung, sondern lediglich die Fortsetzung des Projekts der neuzeitlichen Pädagogik. Für OELKERS ist seit COMENIUS und erst recht seit ROUSSEAU *Pädagogik immer ‚Reformpädagogik‘* gewesen in dem Sinne, daß an die richtige Erziehung die Verbesserung der Welt geknüpft ist.“<sup>8</sup> Das gegenüber der Vor-Reformpädagogik Neue sieht Oelkers im Wesentlichen nur (a) in der besonderen Zuspitzung des Konzeptes der „Pädagogik vom Kinde aus“, die zu einer problematischen Fassung des Kindbildes bzw. zu einer Mythifizierung oder gar Mystifizierung des Kindes geführt habe sowie (b) in der vielfach aufweisbaren, als solche ebenfalls nicht originär-reformpädagogische Gemeinschaftsideologie: Schule etwa als harmonische, „organische“ Lebensgemeinschaft und Modell der zukünftig besseren Volksgemeinschaft. Das Gemeinschaftsdenken habe eine besondere Anfälligkeit für totalitäre „völkisch-„rechte““ und „menschheitssozialistisch-„linke““ Verirrungen zur Folge gehabt.

Man kann nun gegen Oelkers allerdings die Ansicht begründen, daß diese Zuspitzungen durchaus eine neue Qualität in den pädagogischen Diskurs einbringen, nämlich die Unbedingtheit, mit der das Heil oder die Heilung der Welt über erzieherisches Handeln bzw. über die heilenden – zu schützenden und zu fördernden – Kräfte des unverdorbenen, noch unschuldigen Kindes erwartet wird. Dieser pädagogische Glaube hatte zudem weitreichende praktische Folgen. Das dezidiert ideen- respektive „dogmengeschichtliche“ und ideologiekritische Interesse Oelkers‘ bringt es mit sich, daß die Praxis der Reformpädagogik *nicht* so recht in den Blick gerät, vor allem nicht als eine Praxis, die *möglicherweise* „ein neues methodisches Instrumentarium, neuartige institutionelle und organisatorische Alternativen oder wichtige Belege eines Gegendiskurses im Sinne einer Humanisierung der Erziehungspraxis“<sup>9</sup> in sich birgt. Allerdings: ein solches praktisches Erkenntnisinteresse gegenüber der Reformpädagogik kommt ohne eine entschieden ideengeschichtliche und ideologiekritische Reflexion nicht aus – schon deshalb nicht, weil über die bloße Anwendung erziehungspraktischer Regeln und

<sup>7</sup> Vgl. Nohl, a.a.O., S.3-11 (Einleitung)

<sup>8</sup> Ullrich (1990), a.a.O., S.895f

<sup>9</sup> Ebd., S.900

Konzepte durchaus die Gefahr der unbewußten Übernahme zweifelhafter Theoriemomente gegeben ist. Selbst – um ein Beispiel zu geben – ein so harmlos und geradezu selbstverständlich klingender Satz wie der von Peter Petersen, dem Begründer der „Jenaplanschule“, „In unserem Gruppenraume darf nur das geschehen, was alle gemeinsam wollen...“<sup>10</sup> bedarf der kritischen Reflexion; denn diese zunächst vernünftig anmutende Anti-Chaos-Regel hat durchaus ihre eigenen Tücken. Wer ist der Autor der Regel; wer der Repräsentant des gemeinsamen Willens? (Petersen gibt eine eindeutige Antwort, die aber in Widerspruch zu diesem „Gesetz der Gruppe“ steht: es sind „die Erwachsenen“.) Welche Rolle hat das einzelne Kind bei dessen Formulierung? Wer hat das letzte Wort im Konfliktfalle? Ist die Möglichkeit eines Konfliktes überhaupt vorgesehen? Gibt es einen „Minderheitenschutz“, oder: was ist mit dem Kind, das sich dem gemeinsamen Willen nicht fügen will? Wenn das widersetzliche Kind als „Glied“ (Petersen) in der Gruppe bleibt: kann dann noch von einem gemeinsamen Willen gesprochen werden? Was besagt der Glaube an die Möglichkeit eines gemeinsamen Willens; es handelt sich ja immerhin um Schulklassen mit mehreren Duzend Kindern? – und weitere Fragen, die alle das Verhältnis des Einzelnen zu einer (ihm über- oder untergeordneten, ihm ggf. feindlich oder freundlich gegenüberstehenden) Gemeinschaft oder sein Verhältnis zum Mitschüler und zur Lehrperson betreffen. – Diese und andere im engeren Sinne methodisch-konzeptuelle Fragen sind weder in theoretisch-systematischer, historischer noch pragmatischer Hinsicht ohne ideen- oder ideologiekritische Sicht redlich zu beantworten. Die Möglichkeit solcher Fragen ist im übrigen selbst historisch begründet. Die Fragen reflektieren in sich den modernen Zweifel an jeglicher Form eines harmonisierenden Einheitsdenkens, wie es in den frühen grundlegenden Diskursen der Reformpädagogik und in abgeschwächter Form später bei Nohl zu finden ist. Hinter der Einheitsrhetorik verbirgt sich fast immer ein Herrschaftsanspruch, der nicht nach den wirklichen Interessen und Bedürfnissen seiner Adressaten fragt.

(2) Als weitere Herangehensweise nennt Ullrich die „*Monumentalisierung der Reformpädagogik zur epochalen Welterziehungsbewegung*“. Sie bringt zugleich die auch grundsätzlich gegebene Schwierigkeit zu Bewußtsein, Reformpädagogik begrifflich eindeutig zu fassen. Als wichtigster Repräsentant dieses Ansatzes ist Hermann Röhrs zu nennen. (Eine dezidiert internationale Sicht bereits im Werktitel hatte m.W. erstmalig Peter Petersen mit seiner Arbeit „Die Neueuropäische Erziehungsbewegung“ 1926 vorgelegt<sup>11</sup>. Sie beruht auf Vorträgen, die Petersen wenige Jahre zuvor an der Universität Kopenhagen gehalten hatte. Dieser frühe Versuch einer Darstellung und Deutung der Reformpädagogik im internationalen Rahmen wird von Röhrs zwar erwähnt, allerdings in seinem gesellschaftspolitischen Gehalt – „Neues Europa“ als eine aus der Not geborenen Gemeinschaft friedlich miteinander lebender Völker – nicht näher gewürdigt. Petersens Versuch ist überhaupt trotz seines über die Schule hinausreichenden Perspektiven- und Detailreichtums von der Erziehungswissenschaft wenig beachtet worden. Auch Nohl kennt Petersen nur ganz am Rande, seine „Neueuropäische Erziehungsbewegung“ überhaupt nicht und selbst bei dem letzten großen Versuch einer Forschergruppe, die „Internationalität der Reformpädagogik“ umfassend in den Blick zu rücken, sucht man einen Hinweis auf dieses Werk vergeblich.<sup>12</sup>) Röhrs hatte nach zahlreichen Vorarbeiten zum

<sup>10</sup> Petersen, Peter (1971): Führungslehre des Unterrichts, Weinheim u.a.O.: Julius Beltz, S.71 (Erstauflage: 1937)

<sup>11</sup> Petersen, Peter (1926): Die Neueuropäische Erziehungsbewegung, Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger  
Petersen verweist darin auch auf außereuropäische Beispiele; denn „Es ist im Zeitalter eines Weltverkehrs kaum möglich, daß solche Bewegung auf *einen* Kontinent beschränkt bleibt.“ (S.5) Er nennt u.a.: Tagores Schule „Haus des Friedens“ in Shantinitekan, Deweys Versuchsschule an der Universität Chicago, Parkhursts „Dalton-Plan-Schule“ und weitere Versuche in Amerika.

<sup>12</sup> Oelkers, Jürgen und Osterwalder, Fritz (Hsg.) (1999): Die Neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik, Bern u.a.O.: Peter Lang

Thema<sup>13</sup> 1980 eine Monographie mit dem Titel „Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa“ und schließlich (1994 in gemeinsamer Herausgeberschaft mit Volker Lenhart) ein Sammelwerk „Die Reformpädagogik auf den Kontinenten“<sup>14</sup> vorgelegt. Er reflektiert darin u.a. die Schwierigkeit einer „eindeutige(n) Definition“, zitiert zustimmend Cremins 1961 in seinem Werk „The Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876-1957“<sup>15</sup> formuliertes Diktum „Non exists, and none ever will“, schlägt aber dennoch eine „begriffliche Eingrenzung“ vor. Dieser Versuch ist durchaus notwendig, denn wo es keinen Begriff gibt und sei er auch noch so wenig eindeutig, da kann es zwar immer noch ungefähr zu benennende Erlebnisse, Erfahrungen, Überzeugungen, Vermutungen geben, aber keinen rationalen Diskurs. Auf diesen Versuch werde ich weiter unten im Zusammenhang mit der Entwicklung einer komplexen Arbeitsdefinition, die die kontroverse Diskussion um die Reformpädagogik als Hinweis auf ihre innere Widersprüchlichkeit ernst nimmt und mitreflektiert, noch näher eingehen.

Bei Röhrs bekommt nun die Internationalität den definitiven Status eines Kriteriums der Reformpädagogik. Man mag darüber streiten, ob das Etikett „Weltbewegung“ berechtigt ist oder nicht. Die internationalen Wechselbeziehungen und konzeptionellen Wechselwirkungen; der durch eine breite eher informelle pädagogische Touristik belebte sowie im Rahmen internationaler Vereinigungen organisierte Gedankenaustausch (z.B. durch die Aktivitäten wie Zeitschriften und Kongresse der 1921 in Calais gegründeten „New Education Fellowship“ mit ihren zahlreichen nationalen Sektionen); die internationale Verbreitung vieler Schul- und Unterrichtskonzeptionen der „Neuen Erziehung“ – all das belegt in jedem Fall die Notwendigkeit der internationalen Perspektive. Röhrs weist auch darauf hin, daß die nationale Blickverengung gelegentlich diesen Zusammenhang aus den Augen verloren hat. „Der Stolz auf die internationale Anerkennung der deutschen Arbeitsschule, wie sie von Nohl formuliert wurde (Nohl 1947, 49), ist berechtigterweise mit dem Hinweis in Frage gestellt worden, daß eine Untersuchung des deutschen Arbeitsschulbegriffs zeigen könnte, wie stark er bereits mit internationalen Motiven (Helmchen 1987, 59) durchsetzt ist.“<sup>16</sup>

Röhrs Leistung besteht u.a. darin, auf der Grundlage umfangreicher eigener Forschungen den Versuch einer mehrperspektivischen Definition gewagt und darin auf die wie auch immer zu begründende Notwendigkeit (erneut) hingewiesen zu haben, die internationale Dimension zu berücksichtigen. Daß die *kritische* Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Internationalität der Reformpädagogik sich inzwischen selbst zu einem eigenen Diskursfeld ausgeweitet hat, darauf sei wenigstens am Rande hingewiesen. Meines Wissens hat erstmalig Jürgen Helmchen 1987 auf die Probleme einer methodologisch unbedachten Etikettierung in Richtung Internationalität aufmerksam gemacht. Er weist auf die Gefahr einer nur oberflächlichen Wahrnehmung hin, die die national oder kulturell bedingten, oftmals erheblichen inhaltlichen Differenzen bei ansonsten gleicher oder ähnlicher Rhetorik übersieht.<sup>17</sup>

(3) In dem von Ullrich hervorgehobenen dritten Ansatz der „*Auflösung der Reformpädagogik zur Fiktion und Regression*“ liegt der wohl schärfste Versuch einer vernichtenden Kritik, der freilich nicht lange unwidersprochen geblieben ist. Als wichtigster Vertreter dieses Ansatzes nennt Ullrich Klaus Prange und als seinen Opponenten Horst Rumpf. Prange „vertritt in

<sup>13</sup> U.a.: Röhrs, Hermann (1977): Die Reform des Erziehungswesens als internationale Aufgabe. Entwicklung und Zielstellung des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung, Rheinstetten: Schindele Verlag

<sup>14</sup> Röhrs, Hermann und Lenhart, Volker (Hsg.) (1994): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch, Frankfurt am Main u.a.O.: Peter Lang

<sup>15</sup> Cremin, Lawrence A. (1961): The Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876-1957, New York: Vintage Books (Random House)

<sup>16</sup> Röhrs (1994), a.a.O., S.17

<sup>17</sup> Helmchen, Jürgen (1987): Die Internationalität der Reformpädagogik – vom Schlagwort zur historisch-vergleichenden Forschung, Oldenburg: Oldenburger Universitätsreden Nr. 5. Vgl. auch Helmchens Beitrag in: Oelkers/Osterwald (1999), a.a.O. sowie die Beiträge in nämllichem Buch insgesamt.

scharfer Zuspitzung die These, daß die NOHLSche ‚Pädagogische Bewegung‘ gesellschaftsgeschichtlich gesehen eine Fiktion war und daß die ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ lebensgeschichtlich betrachtet eine *anonymisierte infantile Regression* (ihrer Protagonisten – E.S.) darstellt. Die durchschlagende Wirkung der NOHLSchen Synthese aller möglichen Praxen und Konzeptionen zur ‚reformpädagogischen Bewegung‘ führt Prange in erster Linie darauf zurück, daß die ‚neue Erziehung‘ hier als Lösung einer lebensgeschichtlichen Sinn- und gesellschaftlichen Kulturkrise inszeniert wird; sie soll zur ‚Wiedergesundung‘ bzw. zur Kompensation der Enttäuschung des Bildungsbürgertums und der ‚verspäteten‘ Nation insgesamt über den verlorenen (Ersten – E.S.) Weltkrieg dienen.“<sup>18</sup> Dies habe bei manchen Vertretern der Reformpädagogik auch zu einer Indifferenz und affirmativen Anfälligkeit gegenüber politisch-totalitären Versuchungen wie den Nationalsozialismus geführt.

Sowohl für die Regressions- wie die Kompensationsthese wird man gewiß zahlreiche Belege finden, nicht nur in der Nohlschen Komposition, sondern bereits in den frühen kulturkritischen und reformpädagogischen Diskursen um die Jahrhundertwende, vor allem (und hier in einer universellen, nicht nationalistischen Perspektive) bei Ellen Key und (nun in nationalistischer Verengung) in der Kunsterziehungs- sowie teilweise auch in der Landerziehungsheimbewegung. Das wird in den nachfolgenden Kapiteln noch deutlich zu machen sein. Aber rechtfertigen dergleichen Belege ein so weitgehendes allgemein formuliertes Urteil: Reformpädagogik als Fiktion, infantile Regression und irrationale Strategie der Kompensation von individuellen und kollektiv erlebten Enttäuschungen? Geht Reformpädagogik darin auf und gehört sie insgesamt in den Orkus einer pädagogisch oder gar politisch gefährlichen Phantastik? Das kann bezweifelt werden. So weist Ullrich denn auch auf die Antwort Rumpfs hin. „Er wirft PRANGES Analyse ‚geschichtsferne, waghalsige Generalisierungen‘ vor. ... Durch das von PRANGE erfundene ‚Kindschema der Pädagogik‘ werde unkenntlich gemacht, ‚in welchem Ausmaß ... die ‚vom Kinde ausgehende‘ Vision von Erziehung *auch den Ausgang aus blind tradiertter Unmündigkeit zu unterstützen* ansetzte – durch die Ermöglichung eines argumentierenden Gesprächs anstelle machtgestützter Belehrung; durch erfahrungsgesättigten Gebrauch von ‚Kopf, Herz und Hand‘ anstelle der Vermittlung erfahrungsleeren Wissens...‘ Die reformpädagogischen Initiativen zielen so gesehen primär auf die praktische Humanisierung der Erziehungsinstitutionen, im Bereich der Schule z.B. durch andere, ‚subjektsensible‘ Lehrverfahren.“<sup>19</sup> – Unter „subjektsensible Lehrverfahren“ sind solche zu verstehen, die das Kind als Mitautor seiner Lebens- und Bildungsgeschichte in den Blick rücken und dementsprechend auf Verfahren setzen oder solche suchen, die seine Partizipation ermöglichen und sie methodisch-konzeptionell absichern. Gegen Prange, der die erziehungstheoretischen Unzulänglichkeiten und den außerpädagogischen gesellschaftspolitischen Verwertungszusammenhang des reformpädagogischen Diskurses kritisiert, führt Rumpf also den Humanisierungsgewinn der Reformpädagogik als schulpädagogische Praxis ins Feld.

Hierin u.a. liegt auch das Irritierende der Reformpädagogik, das den Leser des vorliegenden Werkes begleiten wird: die gegensätzlichen Perspektiven und Ansichten finden jeweils ihre Gründe in der Widersprüchlichkeit der Reformpädagogik selbst und schließen sich keineswegs aus.

(4) Der vierte von Ullrich hervorgehobene Ansatz liegt in einer dezidiert bildungshistorischen Perspektive, die ähnlich wie Nohl, nun aber in einer ideologiekritisch aufgeklärten Sicht und auf der Grundlage neuerer Daten zur Gesellschafts- und Wissenschaftsgeschichte, nach der spezifischen Leistung der Reformpädagogik für die Lösung der sozialen Fragen in der modernen Lebenswelt fragt. Das führt zu einer „*Rehabilitierung der Reformpädagogik als ‚Krisenbearbeitungsmuster‘ im Prozeß der Modernisierung*“. Dieser Ansatz liegt in ausgearbeiteter

<sup>18</sup> Ullrich, a.a.O., S.905

<sup>19</sup> Ebd., S.906

Form in der „Geschichte der Erziehung“ von Heinz-Elmar Tenorth vor.<sup>20</sup> „Tenorth hält dafür, zur Ausarbeitung einer spezifisch bildungshistorischen Fragestellung auf die Grundbegriffe der NOHLschen Geschichtsschreibung (Kulturkritik, pädagogische Autonomie, soziale Bewegung) über die Reformpädagogik zurückzugreifen. In der Geschichte der Erziehung lassen sich die Deutungen der historischen Akteure als historische Daten nicht übergehen. In ihnen kommt die zeitgenössische Problemwahrnehmung samt ihren Hoffnungen und Aspirationen ... zum Ausdruck.“ Unter Reformpädagogik ist „das im Rahmen einer sozialen Bewegung entwickelte pädagogische Krisenbearbeitungsmuster“ zu verstehen. Es zielt auf der Grundlage eines epochalen, durch den Strukturwandel der Lebensverhältnisse hervorgerufenen Krisengefühls auf „die Pädagogisierung der sozialen Bezüge, d.h. auf die Umgestaltung des gesamten sozialen Systems von einem seiner Teilsysteme aus.“<sup>21</sup>

Tenorth hält also an einem epochalen Einschnitt im Erziehungsdenken fest, der sich parallel zum Wandel in anderen sozialen Bereichen und bezogen auf diese vollzieht. Die Zeit seit 1890 zeige denn auch, so Tenorth, „erziehungsgeschichtlich in mehrfacher Hinsicht den Beginn einer neuen Epoche: Zunächst wird ideologisch, im Zeichen von Kulturkritik, Sozialismusangst und bürgerlich-defensiver Reformrhetorik Erziehung zum Medium, mit dem alle sozialen Lager die Zukunft der Gesellschaft in ihrem Sinne bestimmen wollen. Die Zäsur zeigt sich auch theoretisch, in der Entstehung neuer Bildungsphilosophien und empirischer Forschung über pädagogische Arbeit und kindliche Entwicklungsprozesse. Man findet die Zäsur und einen rapiden Wandel der Erziehungsverhältnisse schließlich auch praktisch, in der reformpädagogischen Begründung einer neuen Erziehung und im Wandel der Erziehungsbedingungen, die mit den modernen Formen der Familie, der ‚Entdeckung der Jugend‘ und dem Ausbau des Bildungssystems verbunden sind.“<sup>22</sup>

Tenorth rechnet zum „Kern der pädagogischen Bewegung ... nach der Intention und der Zahl der Beteiligten vor allem innerschulische Reformversuche, die sich auf die Institution im Ganzen, auf einzelne Fächer oder Arbeitsweisen beziehen“, betont aber auch deren Wirkung und Bedeutsamkeit auf außerschulischen Feldern wie der Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik sowie ihre Bedeutung als Hintergrund der Theoriebildung der wissenschaftlichen Pädagogik.<sup>23</sup> Mit Bezug auf Nietzsche, Langbehn, de Lagarde u.a. – sie werden weiter unten im Zusammenhang der Darstellung des kulturkritischen Hintergrundes der Reformpädagogik noch zur Sprache kommen – verweist er auf die „nicht selten trüben Quellen“ des kritischen Impulses der Reformpädagogik. Er „entfaltet sich als ein umfassender Erneuerungswille, der alle Lebens- und Erziehungsverhältnisse ergreifen will. Die zentralen Leitvorstellungen lassen sich in der zeitgenössischen Formel bündeln, daß die Erziehung ‚vom Kinde aus‘ organisiert sein soll. Jean-Jacques Rousseau, Prophet der Kindheit als eines Lebensalters eigener Dignität, wird wieder entdeckt, seine Prinzipien – der indirekten Erziehung, der Selbsttätigkeit, der kulturkritischen Intention und Funktion der Erziehung – werden erneuert. Dabei richtet sich die pädagogische Kritik gegen die mechanische, unpädagogisch verfahrenende psychologische und philosophische Schematisierung des Kindes, wie man sie in der überlieferten Pädagogik antreffen kann.“<sup>24</sup> Reformpädagogik läßt sich aber korrumpieren, indem sie in die von ihr kritisierte Schule zurückkehrt, dort ihr Programm bescheidet und beschneidet und an dem unlösbaren Widerspruch arbeitet, „vom Kinde aus“ den gesellschaftlichen Chancenverteilungsmechanismus der Schule zu bedienen. Sie tut dies partiell erfolgreich, da sie tatsächlich die schulischen Binnenverhältnisse bis zu einem gewissen Grad in ihrem Sinne methodisch-didaktisch zu reformieren vermag. Darin liegt aber auch die „Ursache ihres Scheiterns als

<sup>20</sup> Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, Weinheim und München: Juventa Verlag

<sup>21</sup> Ullrich, a.a.O., S.910f

<sup>22</sup> Tenorth (1992), S.178

<sup>23</sup> Tenorth, ebd., S.204f

<sup>24</sup> Tenorth, ebd., S.203

Bewegung“, denn „von einer Lösung der Gesellschaftskrise und einer Erfüllung ihres Programms kann wahrlich keine Rede sein.“

Insgesamt kommt Tenorth hinsichtlich der historischen Bedeutung der Reformpädagogik so zu dem anscheinend paradoxen Urteil: „Reformpädagogik ist erfolgreich als Schulpädagogik – aber da gegen ihre Intention, schwer belastet durch den Widerspruch von institutioneller Wirklichkeit, die der Verteilung von immer knapper werdenden Chancen gilt, und dem pädagogischen Programm, das sich der Welt der Kinder verpflichtet hatte. ... Dieses Fazit bedeutet aber nicht, daß die Bewegung historisch ohne Wirkung geblieben wäre. Im Gegenteil: Sie war ungeheuer erfolgreich, wenn auch nicht immer im ursprünglichen Sinne. Reformpädagogische Ideen bestimmen mit ihren Maximen und Handlungsformen und dem Inventar pädagogischer Erfindungen und Gesellungsformen die Konzepte für Erziehung, wenigstens im demokratischen Spektrum, bis heute.“<sup>25</sup> Reformpädagogik gerät so in einen Selbstwiderspruch, indem sie die Krise der Moderne perpetuiert, deren Überwindung sie sich durch das pädagogische Mittel „vom Kinde aus“ zum Programm gemacht hatte. Ob Reformpädagogik wirklich „ungeheuer erfolgreich“ war, mag dahingestellt sein. Mir erscheint dies Urteil im Blick auf die schulische Wirklichkeit übertrieben, während es im Hinblick auf den Diskurs und die Ausarbeitung von didaktisch-methodischen Konzepten in einer abgeschwächten Formulierung vertretbar erscheint.

Aber hier wird noch einer weiterer Widerspruch, zumindest eine Merkwürdigkeit, sichtbar. *Wie ist es möglich, daß die reformpädagogischen Konzepte „wenigsten im demokratischen Spektrum“ die Erziehung maßgeblich bestimmen, wo diese Konzepte doch größtenteils in vordemokratischen Gesellschaften (Kaiserreich, Viktorianisches England), in einer dezidiert anti-demokratischen Haltung (bei manchen „New Schools“ in England, im reformpädagogischen Diskurs im Deutschen Kaiserreich) oder in einem der Republik im „rechten“ wie im „linken“ Spektrum der Gesellschaft reserviert gegenüberstehenden intellektuellen Milieu (in der Weimarer Zeit) ausgearbeitet worden sind?* Ich komme nach einem kleinen Umweg auf diese Frage zurück. – Ullrich sieht im Anschluß an Tenorth das „Paradox der Reformpädagogik“ darin begründet: sie habe „auf die ‚äußere‘ Modernisierung der Erziehungsbedingungen mit der ‚inneren‘ Entmodernisierung des lebensweltlichen Erziehungsdenkens reagiert“.<sup>26</sup> „Innere Entmodernisierung“ heißt: Der funktionellen Fragmentierung und Entzauberung der Welt wird eine heile pädagogische Binnenwelt, eine Lebensgemeinschaft entgegengesetzt, wo das Gemüt all das findet, was draußen nicht mehr zu haben ist: Aufgehobensein, Gemeinschaft, Ganzheit, Lebensfülle, ein nicht-entfremdetes, äußeren Zwecken nicht unterworfenenes Leben. – Bei aller Kritik an den damit einhergehenden Mythologisierungen von Kindheit und Erziehung läßt sich freilich die Frage nicht von der Hand weisen, inwieweit Züge eines solchen „unmodernen“ Gemeinschaftslebens für Erziehung – für die familiale wie zumindest für die elementare institutionelle Erziehung – eine notwendige Bedingung zum Aufbau einer inneren Stabilität oder personalen Identität sind. Erziehung als Wegbegleitung zur Mündigkeit geht es immer auch um die Entwicklung persönlicher Identität, die es dem Einzelnen ermöglicht, sich später erfolgreich im „äußeren“ Milieu, zunächst schon im institutionell und didaktisch-konzeptionell fragmentierten Sekundarbereich der Bildung und dann in der Gesellschaft „draußen“ zu bewegen, in einer Gesellschaft, die zwar zahlreiche Rollen und Funktionen bereithält, vieles aber „offen“ läßt und weder als Ganzes noch zumeist in den Teilbereichen (Beruf, Religion, Freizeit, Konsum) einen tragfähigen existenziellen Sinnhorizont zu bieten hat. Generierung von existenziellem Sinn ist überwiegend zu einer Privatangelegenheit geworden, deren Möglichkeit gleichwohl einen institutionell abgesicherten Bildungsraum zur Voraussetzung hat.

Meine These ist nun, daß das „Krisenbearbeitungsmuster“ der Reformpädagogik, ihr „Erfolg“ im „demokratischen Spektrum“ und ihre bleibende Aktualität historisch sowie psycho-

<sup>25</sup> Tenorth, ebd., S.206f

<sup>26</sup> Ullrich, a.a.O., S.913

logisch tief liegende Gründe hat. Auch ist Reformpädagogik in einem gewissen Sinne „moderner“, als die Rede vom „Krisenbearbeitungsmuster“ sichtbar machen kann. Reformpädagogik akzentuiert nämlich mit der Betonung des partizipatorischen Momentes ein notwendiges inhärentes Moment des Erziehungs- und Lernprozesses überhaupt. Man kann Kinder in die Schule zwingen und auf festen Bankreihen vor einem Lehrer oder einer Lehrerin aufreihen, und dies als notwendige Maßnahme gutheißen oder als barbarische brandmarken – aber man kann die Kinder gegen ihren Willen nicht dauerhaft zum Lernen bewegen. Das wußten schon „die Alten“ – und im Konzept des platonischen respektive sokratischen Dialogs im klassischen Griechenland bis hin zum „erziehenden Unterricht“ Herbarts (Johann Friedrich Herbart, 1776-1841) und dem „fragend-entwickelnden Verfahren“ der Herbartianer des 19. Jahrhunderts (Karl Volkmar Stoy, Tuiskon Ziller) war man deswegen ernstlich bemüht, um die letztlich freiwillig vollzogene Mitwirkung des zu Erziehenden zu werben. Aber die „Alte Schule“ war – aus welchen Gründen auch immer – trotz der zahlreichen Vordenker einer humanen Erziehung in der Praxis darin nicht erfolgreich, so daß sich über die Jahrhunderte bis heute ein Leiden in und an der Schule artikuliert, das sich historisch früh seiner selbst bewußt wird und es dann als ein unvermeidliches in Zweifel zieht. Auch die den Lehrerseminaren angeschlossenen, pädagogisch vorbildlichen „Übungsschulen“ im Umkreis der Herbartianer konnten aufs Ganze gesehen kaum eine Wende bewirken.

Dieses Leiden nun endlich zu bekämpfen, ein Milieu zu schaffen, in dem angstfreies Lernen möglich ist, ein Raum, aus dem die dinglich-konkrete oder psychologisch-subtile „Rute des Zuchtmeisters“ verbannt ist: das ist eines der großen Ziele und der Glaube an seine Möglichkeit *das* entscheidende Movens der Reformpädagogik. Sie glaubte, ihre Programme nur dann begründen und dieses Ziel nur dann erreichen zu können, wenn sie ihr Handeln in einen großen evolutionären Kontext stellt: Entwicklung des Einzelnen „vom Kinde aus“ nach dem in ihm liegenden Gesetz, Entwicklung des Volkes zu einer Gemeinschaft, der klassenlosen Gesellschaft, der Nation, der Menschheit, gar des Kosmos. Und hierin liegt – als Erbe mancher weltanschaulicher Diskurse aus dem 19. Jahrhundert – der Grund für ihre ideologischen Inhalte und ihre Anfälligkeit für Irrationales; Anfälligkeit auch für politisch totalitäre Richtungen „linker“ wie „rechter“ Signatur, in denen man glaubte, die Wirkung des „Entwicklungsgesetzes“ zum allgemeinen Guten hin entdecken zu können. Das mag vom aufgeklärten Zeitgenossen gestern wie heute kritisiert werden, es war aber das inhärente Moment eines Entwicklungsimpulses, der dazu geführt hat, daß – historisch gesehen – das partizipatorische Moment in der Erziehung überhaupt stärker hervortreten konnte, so daß es nun in einer demokratischen Welt, die dieses Moment längst als ein notwendiges politisches zumindest partiell „verinnerlicht“ und institutionell durchgesetzt hat, stärker als je zuvor in die Schule Eingang finden kann. Hierin liegt ein gewichtiger Grund für die aktuelle Bedeutung der Reformpädagogik. Demokratie und Erziehung kommen nicht zur Deckung, sie bearbeiten andere Probleme und haben eigene Systeme ausgebildet; aber sie korrespondieren im Moment der Partizipation auf eigentümliche Weise – so daß Reformpädagogik in einem ihrer zentralen Anliegen erst auf demokratischem Terrain zu einer weiterreichenden Wirksamkeit gelangen konnte. Man muß also Ullrich entgegenhalten: *Reformpädagogik antwortet auf die „äußere Modernisierung“ in einer wesentlichen Dimension nicht mit einer „inneren Entmodernisierung“ der sozialen Bezüge, sondern bringt die Sozialbeziehungen innerhalb der Schule im Gegenteil auf den Stand der Moderne, indem sie einen demokratienahen Erziehungs- und Lernbegriff ins praktische Spiel bringt, und zwar trotz der antidemokratischen Einstellungen mancher ihrer Gründerpersönlichkeiten und Protagonisten.*<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Diese Sicht korrespondiert mit dem wissenssoziologischen Ansatz von Plake, der, entgegen der üblichen Meinung, der Erziehung und insbesondere dem reformpädagogischen Diskurs eine besondere Sensibilität gegenüber neuen gesellschaftlichen Herausforderungen zubilligt: Plake, Klaus (1991): Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels, Münster/New York: Waxmann

Diese Ansicht läßt sich zumindest dann begründen, wenn unter „Modernisierung der Gesellschaft“ nicht nur die Fragmentierung und Funktionalisierung der sozialen Beziehungen mit der Folge einer emotionalen Entfremdung verstanden wird, sondern – mit der Demokratisierung der politischen Machtfragen – zugleich die Tendenz einer Rehabilitierung des Menschen als Subjekt und Mitgestalter seiner Welt gesehen werden kann. Reformpädagogik bearbeitet also einen historisch sehr weit zurückreichenden, die Schule selbst konstituierenden Widerspruch, nämlich den zwischen der (beim Lernen notwendigen, jedenfalls wünschenswerten) individuellen Freiheit und dem (zum Lehren einer ganzen nachwachsenden Generation nicht vermeidbaren) institutionellen Zwang. – Ich ergänze daher Ullrichs „4-Punkte-Übersicht“ durch einen fünften Ansatz, der im übrigen in der Einlassung Ullrichs gegen Oelkers („Gegendiskurs“ zwecks Humanisierung der Erziehungswelt) sowie Rumpfs gegen Prange („Subjektsensibilität“, s.o.) bereits transparent geworden ist. Er bildet gleichsam den Boden einer Kritik gegen die Kritiker der Reformpädagogik, zumindest gegen ihre Pauschal-kritiker und besagt:

*(5) Reformpädagogik ist (auch) eine pädagogische Reflexions- und Handlungsform, die gegen unreflektierte einschränkende Zwänge der Institution ein Konzept des Lernens entwickeln und durchsetzen will, das angstfreies Lernen ermöglicht.* Das kann nur in einem politisch-pädagogischen Milieu geschehen, das der Partizipation durch „subjektsensible Lehr-Lernverfahren“ (s.o.) einen konstitutiven Wert zubilligt. Gerade diese für uns heute wichtige Perspektive konnte (und kann?) eine Kritik nicht erkennen, die nur die übersteigerten Erwartungen der Reformpädagogik, ihre übertriebene Kampfrhetorik sowie manche ihrer theoretischen Unzulänglichkeiten und „trüben Quellen“ (s.o.) – oft durchaus zielsicher – aufs Korn nimmt. Diese Zielrichtung der Kritik ist im übrigen ein begleitendes diskursives Moment der Reformpädagogik bereits in einem frühen Zeitpunkt ihrer Entwicklung. Die frühe Kritik konnte aber das politisch-progressive oder emanzipatorische Moment nicht erkennen und würdigen, weil sie im frühen Stadium der Entwicklung reformpädagogischer Ansätze einem politisch-autoritären Hintergrund verhaftet blieb, respektive einer Gesellschaft (der Kaiserzeit), deren politisches System mit dem Einverständnis der großen Mehrheit der Bevölkerung den „Machtstaat vor (die) Demokratie“ setzte.<sup>28</sup> Das heißt auch, daß die Reformpädagogen selbst, weil sie dem autoritären Denken im Raum des Politischen größtenteils nicht kritisch gegenüberstanden, ihm teilweise sogar huldigten, ihre eigenen Konzepte als (prä)emanzipatorische nicht erkennen respektive als solche nicht ansehen konnten. Sie propagierten ihre Konzepte deswegen nur als naturwüchsig-pädagogische.

Ein Stück (inzwischen fast vergessener) Geschichte der Reformpädagogik-Kritik kann diese Zusammenhänge zu Bewußtsein bringen. Es gehört in dem nachfolgend gezeigten Beispiel aus dem Jahre 1910 auch deshalb ganz unmittelbar zum Diskurs der Reformpädagogik, weil in ihm, soweit ich sehe überhaupt zum ersten Mal, im Titel einer Schrift von „Reformpädagogik“ im „modernen“ Sinne, das heißt als Sammelbegriff für zahlreiche Bestrebungen zur Etablierung einer „Pädagogik vom Kinde aus“, die Rede ist. Der Begriff „Reformpädagogik“ wird dort aber nicht eigens reflektiert. Vielmehr wird er als selbstverständlich vorausgesetzt. Das ist nachvollziehbar im gesellschaftlichen Milieu zur Zeit nach der Wende zum 20. Jahrhundert, das parallel zur „Reformpädagogik“ zahlreiche weitere viel diskutierte „Reformen“ mit einem hohen, weit über ihren engeren Sinn hinausgreifenden universellen Rettungsanspruch hervorgebracht hat. Im Vorgriff auf ein späteres Kapitel nenne ich nur: Lebens-, Bewegungs- (Tanz, Wandern!), Ernährungs-, Kleider-, Siedlungs-, Sexualreform; Ansätze, die sämtlich auch in einer zum Teil engen Verbindung zur Reformpädagogik standen.

<sup>28</sup> Nipperdey, Thomas (1992): Deutsche Geschichte 1866-1918. Zweiter Band. Machtstaat vor der Demokratie, München: Verlag C.H. Beck

## 2 Zugang II: Reformpädagogik im Spiegel ihrer frühen Kritik (Regener, 1910)

Mit seinem 1910 erschienenen Buch „Die Prinzipien der Reformpädagogik“ will Friedrich Regener, so der Untertitel, „Anregungen zu ihrer kritischen Würdigung“ geben.<sup>29</sup> Regener bringt mit guten Gründen und ähnlich wie spätere Monographien die „Ursachen der pädagogischen Reformbewegung“ in einen Zusammenhang mit den wirtschaftlichen und sozialen Umbrüchen des 19. Jahrhunderts; mit dem Sieg der Maschine in der Wirtschaft und des maschinenmäßigen Funktionierens der großen sozialen Systeme einschließlich der Schule, ein Sieg, der zum Verschwinden des einzelnen geführt habe. „Darum ist der Ruf, die Sehnsucht nach Befreiung des Individuums, nach individueller Betätigung nie so stark gewesen wie in unserer Zeit, darum ist das Wort ‚Persönlichkeit‘ zu einem Zauberworte geworden.“<sup>30</sup>

Regener bestimmt die Entstehung der Reformpädagogik als einen Reflex der – wie wir heute sagen würden – Antimoderne, und er begründet so einen diskursiven Topos, der vor allem in den siebziger und achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts im Zusammenhang mit der Kritik an der Reformpädagogik an Bedeutung gewonnen hat. Sein eigentlicher Angriffspunkt sind die „Prinzipien“ selbst und deren Protagonisten (vor allem: Key, Scharrelmann, Gurlitt und Gansberg) sowie deren didaktische Umsetzung in einzelnen Lernbereichen. Diese Prinzipien unterzieht er einer radikalen Kritik aus herbartianischer Sicht, die von der Notwendigkeit der „Bildung des Gedankenkreises“ durch zielorientierten Unterricht insbesondere auch für die sittliche Erziehung überzeugt ist. Dem kindlichen „Recht, sich in seiner Persönlichkeit auszuleben“ setzt er die Notwendigkeiten des Lebens und der Sittlichkeit entgegen; der Forderung nach Freiheit zur „Entwickelung“ und „Selbstentfaltung“ der kindlichen Kräfte die Notwendigkeit der durch „Zucht und Unterricht“ wirkenden Erziehung, die das Kind planmäßig mit seiner Kulturumgebung in Berührung bringen muß. Gegenüber dem unbegrenzten „Vertrauen in die ursprüngliche Güte der Menschennatur“ (die axiomatische Basis jeder radikalen Pädagogik der Selbstentfaltung) verweist er auf die gegenläufigen Erfahrungen des Lebens, die im pädagogischen Raum neben der Liebe die Autorität des Erziehers unabdingbar machen – und so weiter: insgesamt also eine Philippika gegen die Einseitigkeiten der „Neupädagogik“. Ihr schreibt er zwei „Grundfehler“ zu: die wirklichkeitsferne Konstruktion eines idealen Menschen und Kindes sowie seine isolierte Betrachtung, „losgelöst von aller Gesellschaft“ mit ihren Notwendigkeiten und Pflichtforderungen.

Die „Gesellschaft“ ist für ihn das Deutsche Kaiserreich, dem er vermutlich affirmativ verbunden ist. Sein Beruf ist auf der Titelseite genannt: „Seminaroberlehrer in Braunschweig“. Wie die meisten Propagandisten der Reformpädagogik hat auch er nicht die Absicht, das politische System zu distanzieren und die möglichen politisch-(prä)emanzipatorischen oder demokratischen Momente in der Reformpädagogik aufzuspüren.

In didaktischer Sicht beschäftigt sich Regener insbesondere mit den Forderungen der Kunsterziehungsbewegung, deren übergreifende Funktion er mit dem kritischen Hinweis auf einen ihrer Stichwortgeber, Julius Langbehn, darin sieht, „dem Gemüte für die verlorene Religion Ersatz zu leisten.“<sup>31</sup> Er brandmarkt die Hypertrophierung der Phantasie und der produktiven Tätigkeit sowie die Ästhetisierung des Unterrichts (das Künstlerische als generelles Erziehungsprinzip), womit eine „Mißachtung intellektueller Tätigkeit“ einhergehe, die das eigentliche Anliegen der Schulen, nämlich die Tradierung kultureller und sittlicher Gehalte, gefährde. Und gerade auch im künstlerischen Bereich sieht er die Notwendigkeit einer gezielten Übung und Unterrichtung, wenn überhaupt qualitative Ansprüche zur Geltung gebracht werden sollen und nicht bloßes Produzieren angesagt ist. „Folgen wir dem Prinzip: freie Betätigung individueller Kräfte, so kann freilich für die gesangliche Schulung kaum et-

<sup>29</sup> Regener, Fr. (Friedrich) (1910), Die Prinzipien der Reformpädagogik. Anregungen zu ihrer kritischen Würdigung, Berlin: Gerdes u. Hödel

<sup>30</sup> Ebd., S.6

<sup>31</sup> Ebd., S.8

was geschehen. Denn von Natur singt kein Kind piano, crescendo und decrescendo; es schreit im fortissimo. Aber gefordert wird doch: Erziehung zur Kunst!<sup>32</sup> Was von der Koedukation zu halten sei, kommt ebenfalls im Zusammenhang mit kunsterzieherischen Forderungen, freilich nur ganz am Rande, aber dennoch deutlich zur Sprache. „Also den Tanz in die Schule! Und damit es geschehen könne, muß das Lehrerseminar tanzen. Dann aber auch die Koedukation hinein in die Seminare!“<sup>33</sup> – Die gemeinsame Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer ist ihm offenbar ein Greuel. Das könnte die im allgemeinen erwünschte Ehelosigkeit der Lehrerinnen – „Fräulein Lehrerin“ – massiv gefährden. Tatsächlich war in den schon mancherorts im Europa des 19. Jahrhunderts eingeführten koedukativen Lehrerseminaren das Problem der „Sittsamkeit“ eine dauernde Sorge der Direktoren und Seminar(ober)lehrer.

Aus der Sicht des Kritikers werden bei Regener zentrale Motive der Reformpädagogik in einer Form zur Sprache gebracht, die dem leidenschaftlichen „Pro“ der Reformen ein ebenso leidenschaftliches „Kontra“ entgegensetzt. Und so wird der Reigen der „Pro-und-Kontra-Literatur“ zur Reformpädagogik eröffnet, dessen Kontrafraktion in den folgenden Jahrzehnten insgesamt, allerdings ohne ausdrückliche Bezugnahme, zahlreiche bei Regener bereits angesprochene Momente einer kritischen Reflexion wieder aufgreift und weiterführt.<sup>34</sup> Im vorliegenden Zusammenhang ist noch ein weiteres, qualitatives Diskursmoment bemerkenswert: es finden sich fruchtbare Ansätze einer abwägenden Betrachtung, die das relative Recht der anderen Position auslotet und in einem dialektischen Sinn mit der eigenen in Verbindung bringt. Nur ein Beispiel: „Die Gefahr der Hemmung und Unterdrückung liegt vor, wo das Kind beständig gegängelt wird. Es ist die schwere Aufgabe der Erziehung, einerseits der Selbstentfaltung Raum zu gewähren, und andererseits das Kind hineinzugewöhnen in die sittliche Ordnung der Gesellschaft, Selbstentfaltung und Zucht in rechten Einklang zu bringen.“<sup>35</sup> – Damit stimmt er implizit, bei aller Kritik an den übertriebenen Forderungen und unrealistischen Annahmen der Reformpädagogik, manchen ihrer Kritikpunkte zu. Regener sieht auch die Berechtigung der von den Reformern artikulierten Kritik an der Schule als einer verregelten Institution. „Wo jeder vereinzelt vorkommende Mißstand Anlaß zu einer allgemeinen Verfügung wird, da wird der Gesamtstand des Lebens herabgesetzt und von der Ausnahme her eingeschmürt.“<sup>36</sup>

So wird bei Regener – wenn auch nicht durchgängig so doch ansatzweise – eine dialektische Sichtweise kultiviert, die in der Folgezeit auf der Grundlage vermehrter praktischer Erfahrungen und weiterreichender theoretischer Perspektiven zur Klärung der Möglichkeiten und Grenzen reformpädagogischer Optionen beigetragen hat. Erinnert sei nur an Martin Bubers „Rede über das Erzieherische“ (1925), Kurt Zeidlers „Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule“ (1926) und Theodor Litts „Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems“ (1927), die alle um vermittelnde Stellungnahmen bemüht sind. Diese und andere Stimmen haben die Diskussion aus der starren Haltung des „Für oder Wider“ herausgeführt, wenngleich weiterhin und bis heute unversöhnliche Töne („Pflegefall Staatsschule“, „krankmachende Schule“, „Schule als totale Institution“ usw.) im Sinne einer radikalen pädagogischen Gesinnungsethik auf Seiten der Verfechter reform- und alternativpädagogischer Konzepte zu hören sind sowie auf der „gegnerischen“ Seite entsprechendes mit umgekehrtem Vorzeichen im Sinne einer Verdammung jener Konzepte.

<sup>32</sup> Ebd., S.51

<sup>33</sup> Ebd., S.67

<sup>34</sup> vgl. Berge, André (1968), *Pour L'Education Nouvelle*, Nancy: Berger-Levauvt. Robin, Gilbert (1968), *Contre L'Education Nouvelle*, Nancy (beide in einem Band). Hansmann, Otto (Hsg.) (1987), *Pro und Contra Waldorfpädagogik*, Würzburg: Königshausen u. Neumann; Böhm, Winfried und Oelkers, Jürgen (Hsg.) (1995): *Reformpädagogik kontrovers*, Würzburg: Ergon Verlag

<sup>35</sup> Regener, a.a.O., S.16

<sup>36</sup> Ebd., S.10

Es erscheint angebracht, die von den Reformpädagogen kritisierte „Alte Schule“ näher ins Auge zu fassen. Sie vor allem bildet den Hintergrund, vor dem die alternativen Unterrichts- und Schulkonzeptionen entwickelt worden sind. Ich bezeichne die „Alte Schule“ zum Zwecke ihrer näheren Kennzeichnung als „didaktisch-methodische Normalform der Schule“. Sie war außerordentlich erfolgreich, ist zwar historisch gesehen „alt“ aber doch keineswegs gänzlich überholt oder verschwunden. – Sofern sich an ihren überkommenen Formen die Kritik entzündet, kommt wiederum die Reformpädagogik als eine die Schulkritik und -entwicklung stimulierende Größe ins Spiel.

### **3 Zugang III: Die „didaktisch-methodische Normalform der Schule“ und ihre Probleme**

Das Gewohnte, Vertraute wird kaum in seinen Problemen wahrgenommen. Wahrscheinlich hat der Leser ebenso wie ich eine Schule besucht, die die Merkmale der hier so genannten „didaktisch-methodischen Normalform“ trägt. Und ebenso wahrscheinlich hat er sich mit dieser Form der Schule arrangiert, ihre bedrängenden oder gar Leid verursachenden Momente möglicherweise bewältigt und insgesamt Nutzen aus der Schulzeit gezogen. Daß „Lehrjahre keine Herrenjahre“ sind, sagt schon ein altes Sprichwort; daß Lernen und Leiden zusammengehören entspricht der Erfahrung von Generationen. Erst das Fragen, die Distanz zum Gegenstand bringt das Gewohnte in den kritischen Blick. Ein fiktiver Besucher, unkundig in den Angelegenheiten der Schule aber neugierig und aufmerksam, soll uns bei der Entwicklung einer kritischen Perspektive helfen.

Dem Besucher einer beliebigen Schule des Pflichtbereichs, ausgewählt nach dem Zufallsprinzip, bietet sich aller Wahrscheinlichkeit nach das folgende Bild:

Er betritt ein Gebäude mit einer großen Empfangshalle, von der breite Flure abzweigen und eine Treppe in die oberen Stockwerke führt. Die Flure führen zu verschiedenen Räumen, in denen entweder die Verwaltung untergebracht ist (meist in einem ruhiger gelegenen Seitentrakt) oder sich jene Funktionsbereiche befinden, die dem eigentlichen Gebäudezweck dienen, dem Lehren der Lehrer und dem Lernen der Lerner. Der Blick in einen Klassenraum beantwortet unserem fiktiven Besucher sofort die Frage, die er sich auf dem Weg durch den Ort zur Schule gestellt haben mag. Er ist nämlich vielen Menschen begegnet, nicht aber Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen etwa 6 und 16 Jahren. Hier im Klassenraum sitzt nun eine Gruppe von Jungen und Mädchen in Tischreihen hintereinander angeordnet, etwa 30 an der Zahl, die von einer Lehrerin unterrichtet wird. Nach längeren Hospitationen und Gesprächen enthüllen sich ihm die wichtigsten Regeln, nach denen diese Schule und der Unterricht funktioniert. Die frontale Ausrichtung der Kinder soll ihre Konzentration auf die sprachlich-symbolisch vor und an der Tafel entwickelten Unterweisungen der Lehrerin und die Kontrolle der Lernaktivitäten erleichtern. Die einzelne Klasse besteht aus Kindern etwa gleichen Alters. Das hat den Zweck, einen annähernd ausgewogenen Leistungsstand zu gewährleisten, der erst eine kollektive Ansprache ermöglicht. Manche Kinder wiederholen eine Klassenstufe, weil sie das Klassenziel nicht erreicht haben. Sie sind „sitzengeblieben“. Vielleicht befinden sich in der Klasse auch Kinder, die aus einer anderen Schule mit höheren Anforderungen (etwa dem Gymnasium) „zurückversetzt“ wurden. „Sitzenbleiben“ und „Zurückversetzen“ dienen gleichermaßen der Bildung annähernd leistungsgleicher, zumindest gleichzeitig und gleichschrittig unterrichtbarer Lerngruppen. Der Unterricht selbst folgt im allgemeinen einem bestimmten Schema. Es handelt sich um eine bestimmte Schrittfolge des Lehr-Lern-Prozesses, die von den so genannten „Herbartianern“ in die Schulpraxis des 19. Jahrhunderts eingeführt

worden ist und gegen deren formalistische Anwendung sich Reformpädagogik vehement richtet. Die Schrittfolge ist dem Fachmann und der Fachfrau unter dem Namen „Stufenschema zur Artikulation des Unterrichts“ bekannt. Es handelt sich um eine „Erfindung“, die es ermöglicht, in rationeller und effektiver Weise große Gruppen von Kindern, kostengünstig und gleichsam in industrieller Form, zu unterrichten.

Jeder Referendar und jede Referendarin wird noch heute mit einem ähnlichen Stufenschema konfrontiert und selbst die neueren didaktischen Schulen (bildungstheoretische, lehrern-theoretische, kybernetische, kritisch-konstruktive Didaktik) fußen auf den Ansätzen des 19. Jahrhunderts. Das hat seinen Grund darin, daß das herbartianische Stufenschema eine Einsicht formuliert, die man – augenzwinkernd – als das „ontologische Grundgesetz“ der Didaktik bezeichnen kann: Seine Befolgung entscheidet über Sein oder Nichtsein der Didaktik als Unterrichtung und Unterweisung. Sinnvolles Lernen geschieht immer individuell, aus spontanem Anlaß oder zielgerichtet als autodidaktischer oder fremdgesteuerter Prozeß. Sinnvolles Lehren dagegen folgt einer bestimmten Phasenfolge. Sinnvolles Lehren der Lehrperson muß nämlich zunächst einmal – sinnvollerweise in Korrespondenz mit dem Lernen des Lerner – in Gang gesetzt (Initiation), dann durch bestimmte Verfahren und Schritte in Gang gehalten (Prozeß) und schließlich in einem Zwischenschritt (der zum Weiterlernen Anlaß geben kann) oder am Ende der Schulzeit abgeschlossen werden (Evaluation). Auch die Reformpädagogik will und kann bei all ihren Forderungen nach Spontaneität und Lebensnähe den Lernprozeß nicht einfach den spontanen oder autodidaktischen Impulsen des Lerner überlassen. Und so findet sie ihre eigenen Stufenschemata, die ihre Verwandtschaft mit den von ihr heftigst kritisierten alten der Herbartianer nicht verleugnen können. In polemischer Überspitzung aber in der Sache zum Teil berechtigt hat Prange daher die Reformpädagogik einen „Herbartianismus ohne Herbart“ genannt.

Vereinfacht kann der Unterricht in der „Alten Schule“ in seinem Ablauf etwa folgendermaßen beschrieben werden:

1. Vortragen, Erklären, Zeigen, Vormachen des (vorgeschriebenen) Unterrichtsinhaltes durch die Lehrperson;
2. Nacherzählen, Nachschreiben, Nachmachen, Auswendiglernen, fragend-entwickelndes Erschließen und Üben des neuen Inhaltes;
3. Überprüfung der Kenntnisse usw. durch die Lehrperson (ggf. später in Form von Klassenarbeiten und dergleichen);

Mit dem dritten Schritt erfolgt meist eine Benotung (Bewertung) der Kenntnisse und Fähigkeiten, in einer Konkurrenzsituation damit zugleich die implizite, ausdrückliche oder als solche wahrgenommene (Notenspiegel) Klassifizierung des Schülers in einer Leistungshierarchie. Wichtigstes Hilfsmittel bei der Vermittlung des Stoffes ist das Lehrbuch, dessen Autoren wiederum an bestimmte inhaltliche Vorgaben gebunden sind. Die inhaltliche Abfolge des Unterrichts wird durch den Stundenplan determiniert. Ein Unterrichtsvormittag kann durchaus einen fünfmaligen Wechsel des Faches (Mathematik, Religion, Geschichte, Werken, Englisch ...) bringen und das wöchentlich sich wiederholende Stundenschema verzeichnet darüber hinaus noch weitere Fächer, die in 45- oder 90-Minutenblöcken unterrichtet werden. Die im Stundenplan genannten Fächer beziehen sich auf einen Lehrplan, in dem nach Klassenstufen und Schularten geordnet das Lehr- bzw. Lernpensum verzeichnet ist. Es handelt sich um die nationale oder regionale Variante des „Lehrplan(s) des Abendlandes“ (Josef Dolch), der – in einem bis in die Antike zurückreichenden geschichtlichen und politischen Prozeß geformt – Inhalte aus den Bereichen Natur- und Humanwissenschaften, Technik, Kunstbereichen und Sport als „Bildungskanon“ zusammenfaßt.

Unserem fiktiven Besucher bleiben auch die Schwierigkeiten eines solchen Unternehmens nicht verborgen. Opposition auf Seiten der eigentlichen Adressaten ist gleichsam vorprogrammiert und institutionell bereits mitgedacht. Oftmals haben die Kinder und Jugendlichen Schwierigkeiten mit der Situation, sei es aus mangelndem intellektuellen Vermögen oder mangelndem sozialem Anpassungsvermögen, aus mangelnder Sprachkompetenz oder mangelndem Interesse, sei es aus dem Grund, daß sie die erforderliche Disziplin nicht aus sich heraus aufbringen wollen oder aufbringen können. Hier greift dann ein System von Gratifikation und Sanktion, von pädagogischer und ggf. therapeutischer Behandlung, das im Falle seines Versagens in Einzelfällen zum Schulverweis oder zur Überweisung in eine spezielle Einrichtung (z.B. „Sonderschulen“ bzw. „Förderschulen“) führen kann. – Es gibt also Mechanismen der Störfallreduktion, die dem Fortbestand der schulischen Normalform nützlich sind. Dazu gehört auch das extern-differenzierende Sekundarschulwesen selbst, da es für günstige Funktionsbedingungen durch Homogenisierung der Lerngruppe sorgt. Das kann so weit führen, daß durch die Ansammlung von „Störfällen“ in einem Spektrum des Sekundarbereichs (in Deutschland zum Beispiel in manchen Hauptschulen) die Funktionsfähigkeit der Normalform so weitgehend zunichte gemacht wird, daß dringend Reformen mit dem Ziel angesagt sind und angemahnt werden, die Jugendlichen auf den Weg eines Lernens zu führen, den sie als sinnvoll für sich selbst wahr- und annehmen können.

Schule in Gestalt ihrer didaktisch-methodischen Normalform muß trotz ihrer immanenten Probleme als *das* Erfolgsmodell institutionalisierten Lernens gesehen werden. Die Bildung der „Masse des Volkes“ mittels eines rationellen und kontrollierbaren, partiell auch anpassungsfähigen Systems ist ihre eigentliche Leistung. Wollte man die Wahrscheinlichkeit benennen, mit der man in Europa auf eine solche Schule trifft, dürfte ein Prozentsatz von über 75 nicht unrealistisch sein, freilich mit sehr großen Schwankungen bezüglich einzelner Regionen und Schulstufen. Man wird eine rigide Ausprägung dieser Form beispielsweise in Frankreich eher antreffen als in Deutschland oder gar in Dänemark und in der Sekundarstufe eher als in der Primarstufe.

Die Vorherrschaft der schulischen Normalform ist also keineswegs allumfassend. Schulreform und Schulentwicklung kann zu großen Teilen als ein kritischer Reflex auf wesentliche Komponenten dieser Form angesehen werden. Die Kritik richtete sich – und richtet sich noch immer – vor allem auf die folgenden inneren Strukturmomente des „Lehrstoffjahrgangsklassensystems“:

- Die **methodische Monokultur des Lehrens** behindert die Ausbildung der Fähigkeit des selbständigen und vielseitigen Lernens. Durch die kollektive Ansprache können individuelle Fähigkeiten nur sehr beschränkt zum Zuge kommen. Die immergleiche Ansprache des Schülers führt zur Verminderung oder gar zum Verlust der (bei Schuleintritt durchaus meist vorhandenen) Lernmotivation.
- Die **starren Zeittakte** (45-Minuten-Stunden) behindern die Entwicklung eines sachgerechten und kindgerechten Lernrhythmus'. Durch die „Diktatur der Pausenklingel“ werden Lernphasen, die eigentlich einen längeren Atem brauchen, unnötig zerstückelt. Oft ist es nicht möglich, eine einmal begonnene Arbeit in Ruhe zu vollenden.
- Die **Dominanz des Lehrplanes** behindert einen Unterricht, der sich aktuellen Fragen stellen und auf die Interessen und Fragen der Schüler eingehen will. Ein rigide eingehaltener und überfrachteter Lehrplan führt zu der vielbeklagten Lebensferne der Schule.
- Die **Orientierung des Lehrens am Lehrbuch** als „Transportmittel“ des Lehrplans verstärkt die Tendenz der Lebensferne. Als „Antwortenbuch“ für Fragen, die die Schüler meist nicht selbst gestellt haben, verstärkt das Lehrbuch zudem die Tendenz zum rezeptiven und einseitig-kognitiven Lernen (d.h.: Auswendiglernen).
- Die **Fächerstrukturierung des Unterrichts** kann der mehr und mehr bestehenden Notwendigkeit nach Einsicht in komplexe, vernetzte Zusammenhänge in der heutigen Le-

benswelt nicht mehr hinreichend gerecht werden. Zudem wirkt die Hierarchie des Fächerkanons (mit wichtigen Haupt- und vermeintlich weniger wichtigen Nebenfächern) dem Gedanken einer ganzheitlichen Erziehung, die die sozialen, emotionalen, kognitiven und physisch-motorischen Fähigkeiten des Menschen gleichermaßen auszubilden versucht, entgegen.

- Die **schematische Benotungs- und Versetzungspraxis** behindert das Lernen um der Sache willen. Sie ist *das* Mittel einer **Fremdsteuerung des Lernens** und gleichzeitig ein **Mittel der Disziplinierung** mit der Folge eines hohen Anpassungsdruckes auf die Schüler. Die Fremdbewertung behindert die Ausbildung eines Gefühls für die wirklich eigenen Interessen und Bedürfnisse. Durch den früh einsetzenden Leistungsvergleich der Kinder untereinander und das damit einhergehende Konkurrenzverhalten wird die Ausbildung von sozialen Fähigkeiten wie Toleranz, Kooperation, Solidarität mit den Schwachen (und der Akzeptanz des Schwachen in uns selbst, mithin der Aufbau eines gesunden und realistischen Selbstwertgefühls) erschwert.
- Die **Klassenbildung nach Altersjahrgängen** führt zu einer Verarmung des sozialen Lebens und zu langandauernden sozialen Fixierungen, mithin Stigmatisierungen innerhalb der Gruppe. (Ein Kind ist über längere Zeit und manchmal über viele Schuljahre hinweg der „beste“ oder der „schlechteste Schüler“.)
- Die **formalen und meist von außen gesetzten Regeln der Disziplinierung** behindern die Einsicht in die Entstehung und Veränderbarkeit sozialer Regeln. Das soziale Leben in der Schule wird als fremd erfahren, weil man an dessen Entstehung keinen entscheidenden Anteil nehmen konnte – mit der Folge, daß eine mehr oder weniger verdeckt operierende „zweite Hierarchie“ entsteht, die von einem Schüler angeführt wird, der mit den Regeln geschickt umzugehen oder diese zu umgehen weiß.
- Lehrplan, Zeitregelungen, Verordnungen ... führen insgesamt zu einer **Grundstruktur eingeschränkter Kommunikation**. Sie beläßt dem Einzelnen (Schülern, Lehrern wie Eltern) nur wenig Möglichkeiten der Entscheidung und Mitwirkung.
- Bezüglich der äußeren **Struktur des Gesamtsystems Schule** richtet sich die Kritik vor allem gegen die externe Niveaudifferenzierung nach Maßgabe der schulischen Leistungsfähigkeit des Kindes – also gegen die Möglichkeit der Aufteilung der Kinder in verschiedene Schultypen. Diese Aufteilung wird oft recht frühzeitig vorgenommen, in den meisten Ländern Deutschlands z.B. nach der vierjährigen Grundschule. Die Kinder befinden sich dann im 10. oder 11. Lebensjahr – nach fast einhelliger Expertenmeinung ein zu früher Zeitpunkt für eine solch gravierende Maßnahme.

Damit sind bereits Ansätze der Reform von Schule und Unterricht transparent gemacht worden, denn Schulkritik, zumindest konstruktive Schulkritik, wird zumeist auf dem Hintergrund der Idee oder der Erfahrung einer anderen Wirklichkeit geübt. Im Rahmen der Reformpädagogik ist die didaktisch-methodische Normalform der Schule unter dem Begriff „Alte Schule“<sup>37</sup> radikal in Frage gestellt worden mit dem Ziel, einer demgegenüber „Neuen Schule“ bzw. „Neuen Erziehung“ zum Durchbruch zu verhelfen. In den Konzeptionen der Reformpädagogik lassen sich nahezu durchgängig – wenn auch in unterschiedlicher Akzentuierung – die genannten kritischen Motive aufweisen. Die Schule kindgerecht und menschenfreundlich zu gestalten, das Leiden an und in der Schule zu überwinden, war das zentrale Anliegen, das ihre bleibende Aktualität begründet. Die Entstehung der tragenden Grundmotive reicht freilich weit zurück in die Geschichte. Sie ist mit der Entwicklung des pädagogischen Denkens überhaupt verbunden. Schon lange vor Beginn der „eigentlichen“ Reformpädagogik in der Zeit um

<sup>37</sup> Vgl. Petersen, a.a.O. (1926) das Kapitel „Das Profil der ‚Alten Schule‘ und ihre Theorie“, ebd., S.8-24; Scheibe, a.a.O. (1994) den Abschnitt „Die vernichtende Kritik an der ‚alten‘ Schule“, ebd., S. 67-75

die Wende zum 20. Jahrhundert, ja bereits vor der Pädagogik der Neuzeit, gerät das Schulleid in den Blick, verbunden mit der Idee einer anderen, besseren Schule.

#### **4 Zugang IV: Reformpädagogik – Versuch einer mehrperspektivischen, komplexen Arbeitshypothese**

Ich komme auf Röhrs Ansatz einer begrifflichen Eingrenzung zurück, den er in dem von ihm mitherausgegebenen Werk (1994, s.o.) vorgestellt hat. Er versucht, die globale Perspektive auf die von ihm so genannte Welterziehungsbewegung durch eine „Eingrenzung“ zu begründen, mithin die verschiedenen Strömungen „auf den Kontinenten“ als irgendwie vergleichbare oder verwandte zusammenzuhalten. Dem Umfang nach kommt diese „Eingrenzung“ oder „vielgliedrige Definition“ einer kleinen Abhandlung gleich. Ich gebe eine knappe Zusammenfassung der Punkte, ohne auf die in manchen Punkten aufweisbaren diskursiven Komponenten einzugehen. Insgesamt ist dieser Versuch allerdings eher eine gegen diskursive Anfechtungen gerichtete affirmative Selbstvergewisserung der Reformpädagogik denn als kritischer Diskurs zu lesen, denn er bleibt von den doch heftig tobenden Kontroversen in der Erziehungswissenschaft merkwürdig unberührt.

Nach einer historischen Einordnung der Reformpädagogik – er verortet sie in die Zeit nach 1890 mit bis heute vielfältig spürbaren Wirkungen<sup>38</sup> – entwickelt Röhrs zehn Kriterien zur systematischen Erhellung ihrer Grundintentionen. Zunächst wird genannt: (1.) „Die Reformpädagogik ist paido- und anthropozentriert“, wobei der Unterschied gegenüber ähnlichen Positionen früherer Zeiten in der nun zutage tretenden Radikalität der Formulierungen und der Forderungen zu sehen sei. Das führt (2.) zu „einem neuen Verhältnis zwischen Erzieher, Lehrer und Schüler. Der Erzieher-Lehrer tritt aus der Rolle des Unterrichtenden zurück und wird zum Anreger, Beobachter und Berater der eingeleiteten Schüleraktivitäten.“ Dem korrespondiert (3.) der Versuch, zur Förderung der Selbständigkeit die „Schüler schrittweise in methodisch begründete Arbeitsweise(n)“ einzuführen. (4.) Den „Postulate(n) nach Entwicklungsgemäßheit und ganzheitlicher Erziehung“ versucht die Reformpädagogik bereits früh durch die Einbeziehung pädiatrischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse zu entsprechen. Gemäß der (5.) „Forderung nach einer Bildung des ganzen Menschen“ erfährt die soziale und emotionale Seite der Bildung „in Ergänzung zur traditionellen Förderung der Intelligenz eine starke Betonung.“ Mit all dem wandelt sich (6.) der Ort des pädagogischen Geschehens. „Die traditionelle Schule bzw. das Erziehungsheim legt das kasernenhaft uniformierte Äußere ab und wird zu einem anregungsreichen Rahmen freien Lernens ...“. (7.) Hinsichtlich des Lehrplans stehen jetzt nicht mehr der „kodifizierte Lehrstoff“ sondern die das Kind ansprechenden und bewegenden „offenen Fragen der Lebenswelt“ im Mittelpunkt der Schularbeit – wobei es den reformpädagogischen Schulen gelungen sei, durch die Formulierung eines verbindlichen „Mindestlernstoffes“ die Vergleichbarkeit mit den traditionellen Bildungswegen zu sichern. Die von vielen Seiten – verstärkt noch durch die radikale Institutionenkritik der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts – geforderte (8.) Einbeziehung des „lehrenden Lebens“ in die Schule habe in der Reformpädagogik seit je einen hohen Stellenwert. Röhrs weist (9.) des weiteren auf die Bedeutung reformpädagogischer Initiativen im außerschulischen Bereich hin: Erziehungsheime, Erwachsenenbildung, Bibliothekswesen. Dieser Bereich werde vernachlässigt, „während die Diskussion im Schulbereich fortgeführt wird“. Und schließlich wird eindringlich (10.) auf ihre Internationalität als „ein wichtiges Kriterium der Reformpädagogik“ hingewiesen.<sup>39</sup>

<sup>38</sup> Zu den Problemen einer historischen Verortung siehe auch: von Pronczynsky, Andreas (1996): Zur historischen Einordnung der Reformpädagogik in die Geschichte der Pädagogik, in: Seyfarth-Stubenrauch und Skiera, Ehrenhard (Hsg.) (1996): Reformpädagogik und Schulreform in Europa, Band 1, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

<sup>39</sup> Röhrs (1994), a.a.O., S.11ff

Schon der Umfang dieser Definition eines herausragenden Kenners der deutschen und internationalen Reformpädagogik verdeutlicht die Schwierigkeit, *die* Reformpädagogik „auf den Begriff“ zu bringen. Es drängen sich viele Fragen geradezu auf: inwieweit ist etwa „Internationalität“ ein Kriterium der Reformpädagogik? Auch wenn sie zweifellos als Faktum – internationale Kommunikation, grenzüberschreitende Wirkungen und Einflüsse, internationale Verbreitung, dadurch auch Weiterentwicklung einzelner Schul- und Unterrichtskonzeptionen – gegeben ist, hat sie doch m.E. keinen konstitutiven Charakter, sondern lediglich einen deskriptiven Sinn zur Beschreibung von Wirkungsfeldern und Wechselwirkungen. Auch der Hinweis auf ihre „Tendenz zum Missionieren“, auf ein Drängen „der Reform über die Grenzen hinweg“ vermag die „Internationalität“ nicht in überzeugender Weise einem möglichen Kanon der „Grundintentionen“ zuzuführen.

Ähnliches gilt für den Hinweis auf den außerschulischen Bereich, in den – weil er mit Erziehung und deren Reform zu tun hat – Reformpädagogik freilich hineinragt. Ihren konstitutiven Sinn kann Reformpädagogik aber nicht von den Institutionen her – auch nicht den schulischen – gewinnen, sondern nur von einer „neuen“ Erziehungsidee, die jetzt von ihr, selbst wenn sie als Idee nicht völlig neu ist, mit Macht ins Feld geführt wird. Es ist nun gerade dieses Fehlen eines spezifisch reformpädagogischen Begriffs von Erziehung, der Röhrs Versuch einer begrifflichen Eingrenzung, weil er Wesentliches ausgrenzt, unzureichend erscheinen läßt. Denn wenn ein zentrales konstitutives Kriterium der Reformpädagogik benannt werden soll, so ist es nicht in der vergleichsweise besonderen „Radikalität“ bei der „Formulierung der Forderungen“ zu finden, so radikal die Formulierungen und Forderungen auch sein mögen, sondern in dem Glauben, daß über die Erziehung nicht nur der einzelne Mensch, sondern die Welt im Ganzen zu retten ist.

Peter Petersen etwa sieht die neue Erziehung eingebettet in die neue Gesellschaft, die „gemeinschaftsbeseelt“ sein wird. Beide – die Entwicklung der Gesellschaft wie der Schule in ihr – streben gegen die „chaotischen geistigen Phänomene der Zeit“ doch insgesamt zu einer Totalität im Sinne eines „erwachende(n) Bewußtsein(s) der Menschheit, einen einzigen geistigen Organismus zu bilden, selbst eine Zelle in einer weitergreifenden umfassenderen organischen Einheit – dem Kosmos unseres Sonnensystems“ zu sein.<sup>40</sup> Ähnlich spricht auch Maria Montessori von der großen Aufgabe der Erziehung. „Der Plan einer Erziehung, die Rettung bringen will, muß auf den Gesetzen, die das menschliche Werden leiten, gegründet sein. (...) den Verstand und das Gewissen aller Menschen in einer Harmonie vereinigen ..., das ist es, was wir durch ‚Kosmische Erziehung‘ beabsichtigen.“<sup>41</sup> Die „Weltbewegung“ hat auch ihren Weltenheiland. Er heißt „Kind“ und ist der Inbegriff einer zukünftig besseren oder gar im Ganzen heilen Welt. In den Diskursen der Reformpädagogik findet sich dieser quasi-religiöse Gedanke wiederholt – und wir werden in den nachfolgenden Abschnitten des öfteren auf ihn treffen. Komplementär zur Entthronung des Lehrers findet nämlich eine Inthronisation des Kindes als Messias statt. Diesem „neuen Messias“ (Montessori) ist der – nun seiner bloßen Lehrfunktion entledigte – Lehrer in dienender Hingabe an die im Kinde beschlossene Entwicklung seiner selbst und des zukünftigen „neuen“ Menschen und hin zu einem „Neuen Zeitalter“ (des Friedens, der Harmonie und des allgemeinen Glücks) zugeordnet. Die besonders in der Kunsterziehungsbewegung plazierte Rede von der Schöpferkraft oder dem „Genius des Kindes“ ist nur ein schwacher Abglanz dieser Idee, die ursprünglich (besonders bei Ellen Key, bei Maria Montessori, bei dem Arbeitsschulpädagogen Pawel Blonskij, in Spuren und Resten aber auch in nahezu allen anderen reformpädagogischen Erziehungskonzeptionen) eine weit höhere Ambition in sich birgt. Das ist nun keine Marginalie oder ein theoretisch

<sup>40</sup> Petersen, a.a.O. (1926), S.17f und 47. Petersen zitiert hier zustimmend Ludwig Nordstroem, der hinter dem Chaos einen „Totalismus“, eine geistige Vereinigungstendenz, am Werke sieht.

<sup>41</sup> Vgl. den entsprechenden Abschnitt des vorliegenden Buches (im Kapitel über die Montessoripädagogik).

peinlicher Schnitzer eines enthusiastischen Reformgeistes, sondern von durchaus konstitutiver theoretischer, praktischer und methodisch-konzeptioneller Relevanz.

Die Konsequenz, mit der die Reformpädagogik gegenüber dem Belehrtwerden des Kindes vom Katheder herab nun dem Aspekt des Milieulernens zum Durchbruch zu helfen versucht – Lernen als ein quasi-autonomes, im Individuum angelegtes „natürliches“ Geschehen in der naturbelassenen Umwelt draußen und in der ästhetisch und intellektuell anregungsreich gestalteten Lernumgebung drinnen –, bleibt in seinem theoretischen Ansatz und in seiner Faszination für die zeitgenössische reformerisch gestimmte Erzieherchaft ohne den universellen rettungspädagogischen Impetus völlig unverständlich. Er kommt einem von vielen Menschen empfundenen Bedürfnis nach Orientierung, nach existenzieller Sinngebung entgegen in einer als zersplittert, bedrohlich, kalt, „entfremdend“ empfundenen Welt gesteigerter wirtschaftlich-industrieller und politisch-administrativer Funktionalität. Ohne diesen Impetus hätte sich Reformpädagogik rhetorisch wohl kaum Gehör verschaffen und praktisch vermutlich nicht etablieren können. Man mag diesen intellektuell etwas anstößigen Aspekt weitestgehend ignorieren oder so weit „normalisieren“ oder uminterpretieren, daß er in einem gegebenen Kontext theoretisch akzeptabel erscheint (Nohl, Scheibe, Röhrs) oder wegen seiner theoretischen und praktischen Unmöglichkeit kritisieren (u.a. Oelkers, Tenorth, Prange); er bleibt aber in seiner Radikalität ein über weite Strecken ausdrücklich benanntes oder implizit mitgedachtes Moment der wichtigsten Schul- und Unterrichtskonzeptionen. Man kann es in paradoxer Rede auch so formulieren: Ohne den Irrationalismus einer am „Kinde“ orientierten universellen Rettungspädagogik ist die relative Rationalität des Milieulernens mit all seinen faszinierenden und vielfach erfolgreich erprobten Einzelkonzepten theoretisch-systematisch nicht verständlich und historisch (auch im Sinne der Etablierung erfolgreicher schulpädagogischer Traditionen) nicht rekonstruierbar. Reformpädagogik wäre ohne dieses provozierende Moment nur noch als schwache Erinnerung beim Durchblättern alter Berichte zugänglich, nicht aber in einer großen Anzahl heute noch lebendiger und das Forschen und Nachdenken herausfordernder Schulgestalten und Unterrichtskonzeptionen. Reformpädagogik als universelle Rettungspädagogik erhält aber in Röhrs vielgliedriger Definition weder einen konstitutiven noch überhaupt einen Stellenwert. Das ist freilich ein „konstitutives“ Manko dieses Definitionsversuches. Ich plädiere nun aber nicht für eine Restitution des pädagogischen Rettungsglaubens, wohl aber für seinen Status als unverzichtbares konstitutives Moment der Reformpädagogik.

Aber auch manche von Röhrs genannte konstitutive Kriterien und Postulate evozieren die Frage nach ihrer Gültigkeit im Detail. Wie steht es mit dem Postulat der Selbständigkeit des Schülers in der Waldorfpädagogik, wo der Lehrer doch als „Repräsentant der Weltordnung“ gerade im Unterricht und durch die Art seines (überwiegend frontalen) Unterrichts eine herausragende Stellung innehat, die seine traditionell gegebene Dominanz theoretisch wie pädagogisch-praktisch weit übersteigt? Und die Idee von der Eigengesetzlichkeit der kindlichen Entwicklung – in der Montessori- und Waldorfpädagogik mit ihren ausgearbeiteten Entwicklungslehren zweifellos dominant – spielt in anderen Konzeptionen eine eher untergeordnete bis geringe Rolle.

Dem – hier nur andeutungsweise – in ein kritisches Licht gerückten neuerlichen Versuch einer systematischen Ortsbestimmung der Reformpädagogik, dem Aufweis ihrer Grundintentionen und Kriterien, kann im Grunde nur eine definatorische Arbeitshypothese gegenübergestellt werden, die den Versuch unternimmt, die erziehungswissenschaftliche Kritik und die paradoxe Struktur des in Frage stehenden pädagogischen Denk- und Sachverhaltes mitzureflektieren. Sie wird dann mit teilweise, also nicht gänzlich anderen, Akzenten als bei Röhrs ebenfalls eine „vielgliedrige“ oder mehrperspektivische sein. Es bleibt letztlich nur die mühsame, aber notwendige Arbeit, sich in Geschichte und Gegenwart erneut umzusehen und die grundlegenden und auch für die heutige Diskussion unverzichtbaren Konzepte wie Kindorientierung, Schulleben, Gemeinschaftserziehung usw. sowie darauf beruhende methodische

Formen des Unterrichts und komplexe Schulgestalten kritisch zu sichten. Die Ergebnisse erlauben dann nicht mehr die Präsentation eines geschlossenen Kanons an Grundmotiven oder die Präsentation eines „guten“ pädagogischen Schulkonzeptes. Wohl wird deutlich werden, wie und wo das Ringen um die „Neue Erziehung“ dem kritisierten Alten verhaftet bleibt, welche politischen oder philosophischen – weder stillschweigend noch in diskursiven Reinigungsakten abspaltbaren – Ambivalenzen den Konzepten ursprünglich und zum Teil bis heute anhaften und welche Widersprüche reformpädagogisches Denken aus sich selbst heraus hervorbringt: sowohl innerhalb einzelner Konzeptionen wie auch zwischen verschiedenen Konzeptionen. Die Begründungsansätze für das Neue sind nämlich in sich dermaßen heterogen, daß der Versuch einer konstitutiven Eingrenzung kaum dem Vorwurf einer Ausgrenzung anderer, von anderen als solche reklamierten, Konstitutiva entgehen kann.

Ein Blick in die Vielgestaltigkeit der „reformpädagogischen Landschaft“ – ich unterstelle ihre Existenz – zeigt denn auch, daß die Neue Schule nicht als bloße Umkehr der oben benannten Negativkomponenten der etablierten didaktisch-methodischen Normalform zu verstehen ist. Der kritische Impuls war zwar unerläßlich, hatte aber seinerseits schon eine, das Gegebene transzendierende Vision einer möglichen anderen pädagogischen Praxis im Horizont einer rettenden Utopie zur Voraussetzung. Der kritische Impuls der Reformpädagogik verdankt seine innovative Kraft u.a. den Perspektiven und teilweise dem Zusammenwirken verschiedener Wissens- und Glaubensbereiche. Hier sind vor allem zu nennen: Medizin und Heilpädagogik, Entwicklungspsychologie, (philosophische) Anthropologie, Lebensphilosophie, Soziologie, emanzipatorische Gesellschaftspolitik, aber auch Religion, Theo- und Anthroposophie und in neuerer Zeit die Humanistische Psychologie.

Dieser heterogene Orientierungshintergrund brachte es mit sich, daß trotz der allen gemeinsamen kritischen Einstellung gegenüber der „Alten Schule“ und der Übereinstimmung in einigen gestaltenden Prinzipien die konkrete Gestalt des Neuen sich gestern wie heute in verschiedenen und in mancher Hinsicht gegensätzlichen Entwürfen zeigt. In ihren theoretischen Gründen reichen sie etwa von einer okkulten Gesamtschau der Welt und des Menschen (Rudolf Steiners Anthroposophie und die Waldorfpädagogik), von experimentell-erfahrungswissenschaftlichen Theorien mit zum Teil christlich-religiösen und mystischen Komponenten (Maria Montessori) über anthropologisch-sozialwissenschaftliche Konzepte mit metaphysischen, christlich-religiösen und völkisch-organologischen Anteilen (Peter Petersen) bis hin zu gesellschaftskritisch-emanzipatorischen Ansätzen (Célestin Freinet, neuere Alternativ- bzw. Freie Schulen).

Wie soll man all das „unter einen Hut“ bringen? Das ist gewiß schwierig, aber doch nicht ganz unmöglich, wenn eine weite Perspektive akzeptiert wird, auf eine „eindeutige“ Definition verzichtet wird und wenn nicht darauf bestanden wird, daß „Grundmotive“ in gleicher Weise für alle Konzeptionen zu gelten hätten; wenn mithin die paradoxe Struktur und der Facettenreichtum der Reformpädagogik in Diskurs und Wirklichkeit gewahrt bleibt respektive zur Sprache gebracht wird.

**Mein Vorschlag zu einer mehrperspektivischen komplexen Arbeitshypothese zur Reformpädagogik lautet:**

**Erziehung:** Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart ist der Versuch, gegen die Macht der „alten Erziehung“ mit dem Merkmal einer autoritativen Fremdbestimmung oder Außenlenkung eine „neue Erziehung“ durchzusetzen, die Anschluß sucht an die im Kinde selbst angelegten Entwicklungskräfte, an seine Interessen und Bedürfnisse. In der Eigendynamik dieser Kräfte sieht Reformpädagogik zugleich den Schlüssel zur Entwicklung einer besseren Welt, an deren Heraufkunft Erziehung in dienender, helfender (nicht vor-schreibender) Funktion mitzuwirken habe.

**Rettung als erzieherisches Motiv:** Die klassische Reformpädagogik (und in Abschwächung der entsprechenden Motive teilweise auch die spätere und neuere Reformpädagogik) sieht im Hinblick auf die selbstentfremdenden Momente in der modernen, von der industriellen Arbeitswelt geprägten Gesellschaft in der Erziehung das entscheidende Mittel zur Rettung der Menschheit. Sie schließt damit in ihrem historischen Entstehungskontext an die das Denken des 19. Jahrhunderts weithin beherrschende Idee der Evolution an, die im Sinne einer als natur- respektive kulturnotwendig verlaufenden biologischen respektive sozio-kulturellen Höherentwicklung der Gattung Mensch zum „neuen Menschen“ und „zur guten Gesellschaft“ in einem „neuen Zeitalter“ hin gedacht wird. Dieser Anspruch ist der Tendenz und dem philosophischen Ursprung nach universell und wird als solcher häufig auch verteidigt. Er tritt aber auch in Anpassung an konkrete gesellschaftliche Erfahrungen, Erwartungen und kollektive Sehnsüchte (zumal im Deutschland der Kaiser- und Weimarer Zeit, weniger ausgeprägt auch in England und Frankreich) in einer rhetorischen Modifikation auf: dann geht es um die Rettung oder die Vormachtstellung der eigenen Nation im Wettstreit der Nationen, um die ideelle und politische Einheit des Volkes, gar seine „völkische“ Identität oder um den – gegen „fremde“ Einflüsse gerichteten – Aufbau und die Verteidigung einer spezifisch nationalen Kultur. *Die Einbindung der Reformpädagogik in die teilweise irrationalen, mit antirationalistischen Affekten durchsetzten weltanschaulichen Debatten der Zeit um die Wende zum 20. Jahrhundert bedingt ihren intellektuell und moralisch irritierenden Schatten.* Er wird je nach „Erkenntnisinteresse“ oder Durchsetzungsintention im apologetischen Diskurs nicht wahrgenommen, verschwiegen, verdrängt, geleugnet, ignoriert, verharmlost, uminterpretiert oder – im kritischen Gegenzug – häufig als ein Moment herausgehoben, das die Reformpädagogik insgesamt oder doch politisch desavouiere. – Zugleich mit der Rettungsmetaphorik wird ein weiterer, historisch wie individual-biographisch tief verwurzelter Erfahrungsgehalt reflektiert, nämlich der Widerspruch zwischen der Würde des Individuums und dem ängstigenden Zwang der Institution. Reformpädagogik verknüpft ihre Programme mit dem Anspruch der völligen Auflösung dieses Widerspruchs. Ihr Ziel ist die Schaffung eines von Zwang und Angst befreiten erzieherischen Milieus. Sie verspricht – in Anlehnung an Kant formuliert – die Rettung des Kindes und Jugendlichen aus der von der Institution und ihren Repräsentanten erzwungenen Unmündigkeit und Unterwürfigkeit. Ihr (partieller) Erfolg bei der Erreichung dieses Ziels begründet u.a. das nachhaltige Interesse an der Reformpädagogik – auch und vor allem auf Seiten der autoritätsmüden Erzieherchaft, die sich eine Entlassung aus den als unwürdig empfundenen Formen der Zucht erhofft.

**Geschichte:** Reformpädagogik ist ein Kind der Moderne, und zwar unter Einschluß der von der modernen sozio-kulturellen Entwicklung selbst hervorgebrachten antimodernen Tendenzen. Als Kind der Moderne mit ihrem Fortschrittsglauben reflektiert sie deren Hoffnungen auf einen besseren Weltzustand pädagogisch im Programm einer evolutionären Erziehung, implizit und von ihr anfänglich unerkannt auch als „subjektsensible“ prä-emanzipatorische und prä-demokratische Erziehung (Partizipation). Als Kind der Antimoderne reflektiert sie die Entfremdungseffekte der Moderne und verfällt nicht selten hypertrophen pädagogischen und politisch-totalitären Rettungsphantasien. Reformpädagogik steht in ihren modernen und/oder antimodernen Zügen in einem dynamischen Zusammenhang mit anderen sozialen Bewegungen der Jahrhundertwende (Lebens-, Ernährungs-, Siedlungsreform-, Sexualreform und andere), die ebenfalls vom gesellschaftlichen Rand her und unter Betonung einzelner Aspekte eine umfassende Reform des Lebens und der Gesellschaft im Ganzen zum Ziel haben. Ihr historischer *Entstehungs- und Entwicklungszeitraum* liegt schwerpunktmäßig in der Zeit zwischen 1889 (Gründung der „New School Abbotsholme“ in England, Mutterschule der europäischen Landerziehungsheimbewegung) und 1924/25 (Gründung der letzten beiden bedeutenden Traditionen klassisch-reformpädagogischer Schulen: die „Jenaplanschule“ Peter Petersens und

die „Education du travail“, die sozialistisch orientierte Arbeitsschule des Franzosen Célestin Freinet). Ihr *Entwicklungszeitraum* ist in Richtung Gegenwart, auch in bildungspolitischer Hinsicht, (noch) nicht zu begrenzen.

Zwei Ergänzungen zur Differenzierung sind hier angebracht:

(a) Die „Freien Alternativschulen“ in Europa und Amerika stellen eine neuere Entwicklung aus den 1960er und 1970er Jahren dar. Sie betonen im allgemeinen auch die klassisch-reformpädagogischen Wurzeln ihrer freien, antiautoritären Erziehung und sehen sich pädagogisch-politisch zum Teil sogar in einer noch älteren Tradition, nämlich in der Spur der anarchistischen Pädagogik der „Freien Bauernschule“ des russischen Dichters Leo Tolstoi aus den 1860er Jahren. Sie beleben in manchen Hinsichten traditionelle kulturkritische Impulse (einschließlich traditioneller anti-kapitalistischer, anti-industrieller und zivilisationskritischer Momente) unter Einbeziehung neuerer radikal-demokratischer, politisch-emanzipatorischer Aspekte. Sie stehen – ähnlich der „klassischen“ Reformpädagogik – den sich neu formierenden sozialen und politischen Bewegungen (Anti-Kernkraft-, Ökologische, Friedens-, Frauen-, Anti-autoritäre, radikal-demokratische, anti-imperialistische Bewegung) nahe. Sie sind vor allem im politischen Umfeld der „Grünen“ verankert. Sie wiederholen in mancher Hinsicht das Entwicklungsmuster der klassischen Reformpädagogik: radikale Rhetorik und radikale Forderungen, institutionelle Einbindung (Schulgründungen) mit ihren unvermeidlichen auto-korrektiven Momenten und schließlich Domestikation ihrer nunmehr verwandelten, d.h. ihrer radikalen Spitzen beraubten Reformmotive und Reformkonzepte.

(b) Die amerikanische „*Progressive Education*“ hat ihre eigene, im Beginn früher anzusetzende Geschichte<sup>42</sup>. Sie ist eng verbunden mit der gesellschaftsreformerischen „Progressive Era“ (Demokratisierung, Ausbau der Sozialgesetzgebung) der ersten beiden Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts, reicht aber historisch zurück bis auf reformpädagogische, lebens- und gesellschaftsreformerische Impulse und Initiativen des frühen 19. Jahrhunderts (vor allem aus dem Umkreis der natur-mystisch, spirituell und gesellschaftskritisch motivierten „Transzendentalisten“)<sup>43</sup>. – Überhaupt lassen sich unter einem je spezifischen nationalen Gesichtspunkt etwas andere zeitliche Abläufe sowie inhaltlich eigenständige Entwicklungen beobachten.<sup>44</sup>

Der Schwerpunkt der Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart liegt im Bereich der Unterrichts- und Schulreform.

**Schule und Unterricht I, Gestaltungsprinzipien:** Bei aller Unterschiedlichkeit der einzelnen Reformlinien und Schulgestalten lassen sich doch eine Reihe gemeinsamer pädagogischer Grundmotive ausmachen:

- Orientierung an den kindlichen Bedürfnissen und Interessen (s.o.);
- Ein Lernen, das die einseitige intellektuelle Orientierung überwindet und die Aspekte der Aktivität, Kreativität und Lebensnähe einschließt;
- Schule als Lebensgemeinschaft, als ein Ort kooperativen, selbst- und mitverantwortlichen Lernens und Lebens;
- Erziehung des „ganzen Menschen“.

<sup>42</sup> Vgl.: a) Cremin 1961, b) Röhrs, Hermann (1977): Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkungen der Reformpädagogik in den USA, Hannover u.a.O.: Hermann Schroedel Verlag, c) Wallace, James M. (1994): Ursprung und Entwicklung der ‚Progressive Education‘ in den USA: Reformer der Neuen Welt und die Alte Welt, in: Röhrs/Lenhardt a.a.O. (1994), S.141 ff

<sup>43</sup> Vgl. den „Exkurs nach England und Amerika ...“ im 3. Kapitel (Zivilisationskritik ...) in diesem Buch.

<sup>44</sup> Vgl. Röhrs/Lenhardt (1994) und Seyfarth-Stubenrauch, Michael und Skiera, Ehrenhard (Hsg.) (1996): Reformpädagogik und Schulreform in Europa, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, Band 2 (darin die „Länderstudien“)

Die gemeinsamen Grundmotive verweisen auf einen Reformbedarf, der heute unter den Begriffen Humanisierung und Demokratisierung des Schullebens diskutiert wird und in dessen Rahmen Reformpädagogik ihren besonderen Stellenwert behauptet.

**Schule und Unterricht II, didaktisch-methodische und organisatorische Momente:** In nahezu allen reformpädagogischen Schulen finden sich die folgenden Momente:

- Gestaltung eines ästhetisch und intellektuell anregenden Lernmilieus;
- Aufnahme fächerübergreifender Lernbereiche und Unterrichtsprojekte;
- Möglichkeit der Mitbestimmung des Kindes bei der Wahl von Lernaktivitäten (mehr oder weniger weitgehend);
- Selbstbildungsmittel zur individuellen Arbeit, Partner- und Gruppenarbeit;
- sprachlich differenzierte und informell-persönliche Leistungsberatung und -beurteilung (entweder prinzipiell oder zusätzlich);
- Bildung von Lerngruppen nach anderen Gesichtspunkten als Leistungs- und Altershomogenität (entweder prinzipiell oder zusätzlich);
- Öffnung der Schule gegenüber dem räumlichen und sozialen Umfeld als wichtigem Lern- und Erfahrungsraum;
- Betonung der kindlichen Eigenaktivität.

Die konkrete Ausgestaltung erfolgt nach den erziehungstheoretischen Maßgaben auf sehr unterschiedliche Weise.

Die Gestaltungsprinzipien und didaktisch-methodischen Momente der Reformpädagogik bilden insgesamt einen *günstigen Bedingungsrahmen auch für innovative Entwicklungen auf dem Gebiet der Heil- und Sonderpädagogik sowie der integrativen Pädagogik* (Integration von Behinderten und Nichtbehinderten).<sup>45</sup>

**Schule und Unterricht III, Entwicklungen, Wirkungen:** So ist eine facettenreiche reformpädagogische teils versunkene teils lebendige „Landschaft“ entstanden, wie sie (a) in mittlerweile nur noch historisch zu erschließenden Schulen und Schulversuchen bestand (Berthold Ottos Hauslehrerschule, Bremer- und Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen, Adolf Reichweins Dorfschule in Tiefensee bei Berlin, zahlreiche reformpädagogische Exilschulen deutscher Herkunft, zahlreiche reformpädagogische Schulen und Traditionen auf jeweils nationalem Terrain) und (b) wie sie uns heute in durchgeformten Schulgestalten begegnet: Landerziehungsheime-, Montessori-, Waldorf-, Jenaplan-, Freinet-, Daltonplan-, Freie Alternativschulen und andere. Sie haben eigene Traditionen mit zusammen inzwischen über 2000 (zweitausend) Schulen in Europa begründet und bieten lebendige Beispiele einer alternativen pädagogischen Praxis.<sup>46</sup> Zu denken ist aber auch an die Kunsterziehungs- und Arbeitsschulbewegung, den Erlebnisunterricht, den Projektgedanken und viele andere Bestrebungen, die zahlreiche aktuelle didaktische, auch fachdidaktische Konzeptionen beeinflusst wie überhaupt den Begriff schulischen Lernens gegenüber den Formen der „Alten Schule“ erheblich erweitert und auf eine qualitativ neue Stufe gehoben haben.

Reformpädagogische Momente können sich also von ihrem ursprünglichen erziehungstheoretischen und rettungspädagogischen Kontext lösen und so – als verwandelte, ihrer großen As-

<sup>45</sup> Hillenbrand, Clemens (1994): Reformpädagogik und Heilpädagogik – Unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule, Bad Heilbrunn: Klinckschardt. Vgl. auch die entsprechenden Hinweise in den Abschnitten über die Waldorf-, Jenaplan- und Montessorischulen.

<sup>46</sup> Klaffen, Theodor F. und Skiera, Ehrenhard (1993): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

piration entledigte und somit „trivialiserte“ pädagogische Strukturmomente – in neue diskursive, bildungspolitische und innovationsstrategische Kontexte Eingang finden. Sie sind dann trotz ihrer traditionellen Wurzeln als neue Momente eines neuen Kontextes anzusehen und transportieren als solche nicht die konnotativen, u.U. irrationalen Gehalte ihres Ursprungs. Es ist also zum Beispiel kaum zu befürchten, daß der Antiklerikalismus des Kommunisten Célestin Freinet in die nach ihm benannte und nach seinen methodischen Konzepten arbeitende katholische Grundschule Einzug hält.

Unmittelbar nach dem Fall des „Eisernen Vorhangs“ 1989 zeigte sich in den neuen Demokratien (einschließlich der neuen Bundesländer in Ostdeutschland) ein lebhaftes Interesse an der Reformpädagogik – an der gegenwärtigen und geschichtlichen der westlichen Länder ebenso wie an den geschichtlichen der national-eigenen, vor 1989 weitestgehend unterdrückten reformpädagogischen Traditionen. Diese Entwicklung ist als Ausdruck der Hoffnung zu verstehen, theoretische und praktisch nutzbare Orientierungen für die Schulentwicklung im Sinne einer Demokratisierung und Humanisierung zu gewinnen.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts haben sich einige Schul- und Unterrichtskonzeptionen entwickelt, die in manchen ihrer Prinzipien eine Verwandtschaft mit den älteren Konzeptionen der Reformpädagogik aufweisen. In der Literatur werden sie häufig unter dem Begriff „neue Reformpädagogik“ (oder „die neuen Reformpädagogiken“) zusammengefaßt. Demgegenüber werden dann die Konzeptionen mit einer längeren Tradition als „klassische Reformpädagogik“ bezeichnet. Zur „neuen Reformpädagogik“ sind beispielsweise zu rechnen: „Community-Education“, „Reggio-Pädagogik“, „Storyline-Methode“.

**Außerschulische Bereiche:** So wie Reformpädagogik sich auch aus zahlreichen weltanschaulichen Quellen nicht primär pädagogischer Signatur speist, so wie sie sich auch in Diskurse nicht primär pädagogischer Natur begibt und mit anderen „Bewegungen“ (z.B. Lebensreform) verbindet und verbündet, so liegt ihr Wirkungsfeld zum Teil außerhalb der Schule oder geht, von der Schule ausgehend, über diese hinaus (z.B. im Rahmen der Kunsterziehungsbewegung). In den historiographischen Arbeiten werden daher neben der Schule auch andere Wirkungsbereiche herausgestellt und untersucht: Erziehung in der Familie (Moral- und Sexualpädagogik, Ästhetik der häuslichen Umwelt des Kindes, Spielpädagogik, Kinder- und Jugendliteratur), Vorschulerziehung, (sozialistische) „Kinderfreundebewegung“, Sozialpädagogik, Heimerziehung, Jugendfürsorge, Jugendstrafvollzug, Bibliotheks-, Volks- und Fortbildungswesen, Frauenbewegung; alles Bereiche, in denen manche Reformpädagoginnen und –pädagogen maßgebliche Entwicklungsanstöße gegeben haben.<sup>47</sup>

## 5 Ein orientierender Blick auf den Gang der Darstellung

Das Leiden in und an der Schule wird in der Geschichte schon früh transparent, zum ersten Mal in einer subjektiven Weise in den Texten des Kirchenlehrers Aurelius Augustinus (354–430). Sein Leben und Wirken markiert den Übergang von der Spätantike zum frühen, christlichen Mittelalter. In seiner religiösen Autobiographie kommt Augustinus – auf dem Hintergrund seiner glücklichen Kindheit, wo er in einer liebevollen Umgebung ohne Zwang seiner „natürlichen Wißbegier“ nachgehen konnte – auf die Schrecken der Schulzeit zu sprechen. Seine Rede mag religiös bestimmt sein und eine frühe Leiderfahrung nur noch gebrochen, möglicherweise in überzeichneter Form widerspiegeln. Der Leser seines sehr lebendig ge-

<sup>47</sup> Siehe: Beckers, Edgar und Richter, Elke (1979): Kommentierte Bibliographie zur Reformpädagogik, Sankt Augustin: Verlag Hans Richarz; vgl. ferner die genannten Arbeiten von Scheibe und Röhrs sowie Röhrs/Lenhardt.

schriebenen biographischen Textes wird aber zu dem Schluß gelangen: hier spricht sich das wirkliche Kind im Manne mit seinem wirklichen Leid aus. Trotz der von Augustinus entwickelten Idee eines natürlichen Lernens versteht er dies nicht als Empfehlung zur Reform der Schule. Er ist kein früher Reformpädagoge. Im Gegenteil. Das Leiden in der Schule wie im Leben hat seinen tiefen Sinn. Es gibt dem Suchenden einen Vorgeschmack auf die Hölle und ist ihm so ein Fingerzeig Gottes zum rechten Weg des Seelenheils, zum Glauben hin. – Erst viel später in der Geschichte wird das Schulleid und dessen vielfältige, konkrete Ursachen im Zusammenhang mit der Forderung nach einer Verbesserung der menschlichen Dinge allgemein einer radikalen Kritik unterzogen. Das Wirken des Johann Amos Comenius (1592-1670) ist hier als *der* Höhepunkt zu nennen. Comenius bestimmt in einer weit ausgreifenden religiösen, gesellschaftsphilosophischen, lerntheoretischen und didaktischen Reflexion die Schule als Werkstätte der Menschlichkeit: sie möge eine „liebliche Stätte“ und ein Ort freudigen Lernens sein. Er entwickelt den Gedanken des „syn-ästhetischen“ Lernens, des Lernens mit allen Sinnen. Er will der verderblichen „Kopfmarterung“ der Schule seiner Zeit mit neuen, teilweise bis in die Einzelheiten beschriebenen Methoden ein Ende setzen. Damit bringt Comenius, der selber Lehrer war und Schulen geleitet hatte, wesentliche Momente auf den Begriff, die späterhin und dann vor allem in der Reformpädagogik das Bild einer menschenfreundlichen Schule prägen und reformerische Initiativen mitbestimmen werden. – Die Erfahrung schulischen Leides und der Glaube an die Möglichkeit seiner Überwindung ist ein tragendes, historisch und individual-biographisch verankertes Motiv der Reformpädagogik.

Dieses Motiv verbindet sich nun im Zuge der entfremdenden Erfahrungen in der modernen, von zahlreichen sozialen Reformbewegungen geprägten Welt und im Banne der weltanschaulichen Debatten des späten 19. Jahrhunderts zu einer eigentümlichen, facettenreichen „reformpädagogischen“ Gestalt, die aufklärerisches Gedankengut der Neuzeit und rational nachvollziehbare Argumente der Zivilisations-, Erziehungs- und Schulkritik mit irrationalen und antirationalen Momenten durchmischt. Reformpädagogik kommt im überspannten Erwartungshorizont einer universellen Rettungsmetaphorik, gestützt auf vermeintlich wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse, in die (davon nun faszinierte oder abgestoßene) Welt und in dem hitzigen Diskurs zu sich selbst. Das bedingt ihren irrationalen „Schatten“, der bis in den apologetischen sowie kritischen Diskurs zur Reformpädagogik bis heute hineinreicht und aktuelle Wertungen tangiert. Selbst wenn man sich einen von Rationalität und umsichtigem Urteilen geprägten reformpädagogischen Diskurs ohne jene irrationalen, politisch bedrohlichen und gefährlichen Ideen wünschen mag: historisch gesehen ist der irrationale „Schatten“ jedenfalls die „Begleitmusik“ reformpädagogischer Rhetorik, vielleicht ist er sogar als eine Bedingung für die Entwicklung und Wirksamkeit ihrer pädagogischen Ideen und didaktisch-methodischen Konzepte sowie ihrer Schulkonzeptionen anzusehen. Die Entwürfe und Initiativen beschäftigen uns noch heute in einem durchaus konstruktiven Sinne, eben auch in dem Sinne, daß hier unverzichtbare Hinweise zur Demokratisierung und Humanisierung von Schule und Unterricht gegeben worden sind. Das Selbstverständnis der Pädagogik allgemein, insbesondere das der Schulpädagogik, wurde und wird von der Reformpädagogik nachhaltig bestimmt.

Die angedeuteten Zusammenhänge und Wirkungen können mit einem historisch orientierten Blick unter dem Aspekt des Unbehagens an der Kultur der Moderne in den Blick gerückt werden. Des näheren sind in ihrem dynamischen Zusammenhang zu reflektieren: die in allen Industriestaaten formulierte Kritik an den bedrohlichen Seiten der Zivilisation und die sich als rettend verstehenden sozialen Bewegungen gegen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Dazu gehören verschiedene nicht vorrangig pädagogisch ausgerichtete Bewegungen zur Reform des Lebens und der Gesellschaft sowie, diesen zum Teil eng verbunden, die Ansätze der Reformpädagogik.

In diesem eigentümlichen Spannungsfeld zwischen Modernisierung der Gesellschaft und ihren teils rational begründbaren, teils im Irrationalen wurzelnden Gegenaffekten und Gegenströmungen sind dann auch die ersten reformpädagogischen Initiativen zur Schul- und Unterrichtsreform zu verorten. Zunächst machen die „Landerziehungsheime“, von England ausgehend, auf sich aufmerksam. Das Interesse in der Fachwelt war (und ist noch immer) groß, obwohl sie als teure private Internatsschulen von vornherein nur einem kleinen Kreis Begüterter zugänglich und deswegen in ihrer Anzahl immer gering geblieben sind. Sie verstehen sich, nicht gerade bescheiden in ihrem Anspruch, gleichwohl als Avantgarde und Beispiel einer allgemeinen Schulreform – und in der Tat haben sie wenigstens in manchen Aspekten (Schullebengestaltung, Mitbestimmung, Integration von Arbeit, Spiel, Feier ins pädagogische Arrangement u.a.) anregend gewirkt. – Zum Teil ausgehend von der allgemeinen Schulwelt selbst und in diese unmittelbarer als die Landerziehungsheime hineinwirkend sind die Arbeitsschul- und die Kunsterziehungsbewegung zu nennen. „Arbeit“ und „Kunst“ gewinnen in ihren Konzepten einen neuen Stellenwert für die schulische Erziehung. Beide gewinnen zudem eine Bedeutung weit über die allgemeinbildende Schule hinaus, die Arbeitsschule etwa im Bereich der vorberuflichen und beruflichen Bildung, die Kunsterziehungsbewegung im Bereich der ästhetischen Welt des Kindes und Jugendlichen überhaupt.

Unter schulpädagogischen Aspekten verdienen die oben bereits genannten Schulgestalten der Reformpädagogik in ihren je eigenen Entstehungs- und theoretischen Begründungszusammenhängen, in ihren erziehungspraktischen Ausformungen, in ihrer Entwicklung und ihren Traditionen ein besonderes Interesse. Sie haben die „Wirren der Zeit“, gelegentlich unter Wandlungen, zuweilen auch unter Aufgabe mancher ihrer Gründungsmotive, überstanden und die inneren wie äußeren Widerstände ihrer Existenz zu meistern gewußt. (Im nationalsozialistischen Deutschland wurden die Traditionen unterbrochen oder in ihrer Entfaltung stark behindert.) Vor allem der Bestand der schulpädagogischen Traditionen, die in allen ihren Einzellinien in den letzten etwa drei Jahrzehnten eine quantitative Ausweitung erfahren haben, erinnert nachhaltig an die Ursprungs- und Entwicklungsgeschichte der Reformpädagogik und läßt die Frage nach den Gründen ihrer Aktualität sowie auch nach ihrem möglichen innovativen Gehalt zur Lösung pädagogischer Probleme der Gegenwart aufkommen. Es muß dabei aber im akademischen Raum um den kritischen Versuch gehen, ein von der pragmatischen Perspektive nicht normiertes, theoretisch tiefgehendes Verständnis der einzelnen Traditionen anzubahnen. So können auch manche widersprüchlichen oder fragwürdigen Momente in den Blick geraten, die zum Teil noch heute den Konzepten mehr oder weniger anhaften und die pädagogische Praxis (mit)bestimmen.

Wie steht es etwa mit der von Montessori konzipierten Pädagogik vom Kindes aus und dem von ihr zugleich angemahnten unbedingten Gehorsam gegenüber der Lehrerin? Oder bei der von Rudolf Steiner begründeten, weltweit in einigen hundert Schulen verbreiteten und weiter expandierenden Waldorf-Schulbewegung: Man wird den Sinn der Waldorfpädagogik nicht verstehen können, wenn der enge, in Steiners Anthroposophie grundlegende Zusammenhang ihres zentralen Bewegungs-Faches „Eurythmie“ mit dem in den Schulen geübten rhythmischen Sprechen unter besonderer lautlicher Ausformung der vokalen und konsonanten Anteile nicht gesehen wird. Das angeleitete artikulierte Sprechen dient aus der Sicht der Anthroposophie nämlich nicht der Verbesserung kommunikativer Fähigkeiten, sondern es ist ein Mittel der Erziehung zum geistigen Menschen hin, ein durch den Akt des Sprechens selbst konkret wirkendes Werkzeug der Erziehung – und *nicht ein über den Umweg des Verstehens wirkendes* –, besonders auch ein Werkzeug der Geschlechtererziehung, deren Sinn ebenfalls in der evolutiven Hervorbringung (oder Höherentwicklung) des Menschen als ein „Geistwesen“ liegt. Der hier in der Waldorfpädagogik angedeutete Zusammenhang wie auch die Beziehung zwischen der Entwicklungsfreiheit des Kindes und dem absoluten Gehorsam gegenüber der Lehrerin bei Montessori haben in ihren zugehörigen Erziehungs- und Schulkonzeptionen ei-

nen hohen systematischen Stellenwert, dessen Kenntnisnahme erst ein tiefer gehendes Verstehen ermöglicht. Und nur deswegen, nicht aus Lust an der Kritik, am Aufzeigen von Widersprüchen oder ideologischen Kuriositäten verdienen solche Zusammenhänge Beachtung.

Die sicher notwendige Kritik an manchen theoretischen Konstruktionen und an ihren praktischen Konsequenzen muß dann durchaus nicht in ein pauschales Urteil einmünden, das die Reformpädagogik insgesamt oder einzelne ihrer Linien an den Pranger stellt. Die in den Schulen zu besichtigende alternative Praxis ist allemal eines jeden tiefergehenden Interesses würdig; sie ist gelegentlich irritierend und provozierend, aber auch inspirierend. Vieles daraus hat den engeren Kreis der zugehörigen Schulen überschritten und Eingang in den Diskurs und die Praxis der Schulreform allgemein gefunden. Das gilt auch für manche Aspekte der Waldorfschulen, deren Pädagogik wegen ihres exklusiven, im Okkulten wurzelnden weltanschaulichen Hintergrundes nur schwer in Kontexte zu vermitteln ist, die außerhalb ihrer besonderen Welt liegen. – In zahlreichen Schulen der Reformpädagogik wurden beispielhafte Lösungsansätze für Probleme entwickelt, die heute eine weite Beachtung finden, weil sie aktuelle pädagogische Fragen reflektieren; etwa: Fragen der multikulturellen Erziehung, der Integration von behinderten und nicht-behinderten Kindern, der ökologischen Erziehung, der berufsvorbereitenden oder –orientierenden Erziehung, der Schule in sozio-ökonomisch benachteiligten Milieus.

Ein besonderes Augenmerk verdienen auch neuere Schul- und Unterrichtskonzeptionen (die „neue Reformpädagogik“) wie beispielsweise die „Community-Education“, die „Reggio-Pädagogik“ oder die „Storyline-Methode“. Ihr Ursprünge liegen im anglo-amerikanischen Raum bzw. in Italien und in Schottland. Sie weisen eine ideelle Verwandtschaft mit manchen Konzeptionen der „klassischen“ Reformpädagogik auf. Das zeigt sich u.a. an der Betonung folgender Momente: Partizipation und Kooperation; Aktivierung des Schülers in einem umfassenden Sinne; Organisation des Lernens um längerfristige Projekte, auch unter den Zielsetzungen fächerübergreifenden Lernens; besondere Wertschätzung der Gruppenarbeit.

Ohne die Zusammenhänge und Einflüsse im einzelnen immer benennen zu können, läßt sich dann die Ansicht begründen, daß die Reformpädagogik sowohl in ihren „klassischen“ wie auch in ihren „neuen“ Varianten zu einer Erweiterung des Lernbegriffs, insbesondere des schulischen Lernbegriffs und zu einer Veränderung des schulischen Lernens geführt hat. Gegen die methodische Monokultur des „Frontalunterrichts“ wird eine Vielfalt sichtbar, die – in den jeweils gegebenen Grenzen – die Struktur der Schule, besonders der Grundschule heute in einem so weitgehenden Maße prägt, daß die alte „didaktisch-methodische Normalform der Schule“ mehr und mehr in den Hintergrund gedrängt wird oder doch zumindest ihre Vorherrschaft verliert. Das kann bis in einzelne fach- und lernbereichsdidaktische Konzeptionen nachgewiesen werden. Freie Arbeit, Offener Unterricht, Wochenplanunterricht, projektorientiertes Lernen, Gruppenarbeit, erlebnisorientierter Anfangsunterricht, erfahrungsoffener Sachunterricht (in den Niederlanden die „Weltorientierung“) sind in ihrer gegenwärtigen Form und Verbreitung ohne den reformpädagogischen Hintergrund nicht zu denken. Ohne die Ansätze der Reformpädagogik gäbe es wohl eine Schulpädagogik, ihr Profil wäre aber von dem gegenwärtigen grundverschieden.

Wenn auch der schulpädagogische Gesichtspunkt aus guten Gründen im Zusammenhang der Reformpädagogik dominiert, so wendet sich der Blick ihrer Protagonisten und Interpreten schon früh auch erzieherischen Bereichen außerhalb der Schule zu. Peter Petersen, selbst ein führender Kenner und Vertreter der Reformpädagogik, Begründer der „Jenaplanschule“, weist etwa in seinem weiter oben bereits genannten Buch zur „Neueuropäischen Erziehungsbewegung“ (1926) auf den Zusammenhang zwischen der Schulreform und Bestrebungen zur Humanisierung und Pädagogisierung der „Erziehungsanstalten“ und des Strafvollzuges hin. Pe-

tersen sieht wie in der neuen Schule auch hier einen „neue(n) Geist brüderlicher Gesinnung des Menschen zum Menschen“ am Werk, der „von Land zu Land und über die Ozeane hinüber“ geht. Mit zahlreichen Beispielen aus dem In- und Ausland zeigt er, daß jene Bereiche „seit 1900 das tätige Interesse derselben Menschenfreunde“ gewinnen, die auch „das Schulleben zu reformieren beginnen.“<sup>48</sup> In allen späteren Werken zur Reformpädagogik respektive zur „Neuen Erziehung“ (Nohl, Scheibe, Röhrs u.a.) werden außerschulische Bestrebungen, die eine „innere Übereinstimmung“ (Scheibe) mit zentralen reformpädagogischen Intentionen zeigen, mehr und mehr in die Darstellung einbezogen.

Der mehrperspektivische Blick auf die Reformpädagogik erlaubt es nicht, zum Schluß einen „Gesamtertrag“ herauszustellen, der dann, abgespalten oder „gereinigt“ von seinen teilweise widersprüchlichen und fragwürdigen Momenten, zu tradieren ist. Was als Gehalt zu tradieren wäre, kann nur in einer je problembezogenen, pragmatisch oder theoretisch orientierten Besinnung definiert werden. Das bedeutet in manchen Fällen eine Distanzierung vom ursprünglichen Gehalt, in anderen eine Anknüpfung und ggf. kritische Aneignung und Weiterentwicklung. Die kritische Aneignung und Verwendung mancher Reformmotive und Praxismomente mag dann von „orthodoxen“ Vertretern einzelner reformpädagogischer Richtungen, von den „Hütern der reinen Lehre“, als Verrat an der „guten“ Tradition gebrandmarkt, von den „Fortschrittlichen“ dagegen als notwendige Entwicklung oder Weiterentwicklung gut heißen werden. Eine bruchlose Kontinuität kann es in der geschichtlichen Welt kaum geben. Ein genauere Blick zeigt, daß Wandlung auch dort ist, wo Stetigkeit versprochen wird. Statt der Vorstellung eines „gesicherten Ertrages“ scheint es mir sinnvoller zu sein, zum Schluß das „Fenster“ zur historischen und aktuellen „Landschaft“ der Reformpädagogik noch weiter zu öffnen und im Sinne von „Hinweisen zum Weiterstudium“ auf Entwicklungen und offene Fragen aufmerksam zu machen, die wegen der Schwerpunktsetzungen und der notwendigen umfangmäßigen Beschränkung dieses Buches nicht ausführlich behandelt werden können.

---

<sup>48</sup> Petersen, Peter, a.a.O. (1926), S.69

## Kapitel 2

### Frühe Schulkritik und die Idee einer menschenfreundlichen Schule. Historische Skizze über die Herausbildung einer notwendigen und aktuellen Idee

Wird nach dem zentralen Motiv reformpädagogischer Initiativen im Bereich der Schule gefragt, zeigt sich auf dem Hintergrund einer „vernichtenden Kritik an der Alten Schule“<sup>1</sup> mit ihren zahlreichen Momenten des Zwanges die Vision einer demgegenüber „Neuen Schule“, in der die Zwangsmomente aufgehoben oder soweit abgemildert sind, daß ein angstfreier Lern- und Erziehungsprozeß möglich wird. Die Beseitigung eines kollektiven Traumas war in Angriff genommen, das sich gleichsam als anthropologische Konstante im Raum der Erziehung durch die Jahrhunderte bis heute perpetuiert und im Gedächtnis nahezu jedes einzelnen seine Spuren hinterlassen hat. Erziehung ohne schmerzhaft operative Eingriffe, „Erziehung ohne Zwang“ (Elise Freinet), erschien möglich. Die kollektive Übereinkunft, daß, „wo gehobelt wird, auch Späne fallen“ und „wer nicht hören will, eben fühlen müsse“, wird aufgekündigt.

So verbindet Ellen Key in ihrem Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ (1990) ihre Vision von einer neuen Schule mit einer – schon von Pestalozzi ähnlich vorgetragenen – drastischen Kritik an der „Schule der Jetztzeit“. „Die Seelenmorde in den Schulen“ – so lautet eine Kapitelüberschrift in diesem Buch. Sie plädiert für eine Schule der Selbsttätigkeit, in der sich die individuelle Persönlichkeit in einer Atmosphäre der Freiheit, die das gleiche Recht des anderen respektiert, entfalten kann. Der Schule ihrer Zeit stellt sie als Gegenbild eine vielfältig gegliederte, ästhetisch durchgestaltete Schulwelt gegenüber mit Garten, Bibliothek, Werkstätten und Räumen zum Selbststudium.

Damit sind bereits wesentliche Ideen und Praxismomente der reformpädagogischen Schulen angesprochen. Es geht in ihnen nicht nur um die Herausarbeitung einzelner innovativer Momente, wie Individualisierung des Unterrichts, Gruppenarbeit, Betonung des Aktivitätsprinzips u.a., sondern um die Gestaltung eines Lern- und Entwicklungsraumes, der dem – wie auch immer näher definierten und je strittigen – „Wesen“ des Kindes und seinen Bedürfnissen entgegenkommt. Das Kind befindet sich dann, soweit der Anspruch eingelöst wird oder eingelöst werden kann, in einem Schulraum, der ihm nicht fremd bleibt. Die uralte ängstigende Kluft zwischen dem unerbittlichen Anspruch der übermächtigen Institution Schule und den Bedürfnissen des Kindes erscheint als überwunden. Die Schule ist jetzt „seine“, des Kindes, Schule – so jedenfalls aus der Sicht der Reformerrinnen und Reformer, ein Urteil, das in zahlreichen Berichten eine Bestätigung findet und auch dem kritischen Augenschein, der das subjektive Empfinden der Lernenden und Lehrenden befragt, weithin standhält.

Die Schulkritik der Reformpädagogik belegt die Ansicht, daß die Identifizierung und Überwindung des Leidens in und an der Schule ein fundierendes Motiv bildet, gleichgültig wie man die verschiedenen Lösungsversuche beurteilen mag. Dieser Kritik lag bereits die Idee einer anderen, menschen- und kinderfreundlicheren Schule zugrunde. Die Gegenentwürfe im Sinne einer „Neuen Schule“ zeigen sich als originelle Schulgestalten, die weiterhin provozierende Alternativen zur „didaktisch-methodischen Normalform“ der Schule bilden.

<sup>1</sup> Scheibe, Wolfgang (1978): Die Reformpädagogische Bewegung, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 67ff. (Die Begriffe „Alte“ und „Neue Schule“ werden bereits von Diesterweg um 1850 in kämpferischer, schulreformerischer Absicht verwendet. In Form antithetischer Gegenüberstellungen arbeitet er das Bild einer „Neuen Schule“ aus, das bereits viele wesentlichen Gesichtspunkte der Reformpädagogik aufweist.)

Die bleibende Aufmerksamkeit gegenüber der Reformpädagogik liegt gewiß auch darin begründet, daß sie ein tief in der Geschichte verankertes Problem thematisiert. Nicht nur wird in der Geschichte das Leiden in und an der Schule sehr früh transparent. Bereits in der griechischen Antike und im frühen Mittelalter wird es in Ansätzen problematisiert und in der Zeit des Humanismus schließlich zum Gegenstand intensiven Nachdenkens gemacht, wobei vor allem die Figur des unmäßig prügelnden Lehrers angeprangert wird. Mit dem schulpädagogischen Entwurf des Comenius zu Beginn der Neuzeit liegt dann eine Konzeption vor, die Schule in einem umfassenden Sinn als Ort freudigen Lernens bestimmt. Wesentliche Momente der Reformpädagogik und ihrer Wegbereiter des 18. und 19. Jahrhunderts werden darin antizipiert. – Eine knappe „tour d’horizon de l’histoire“ soll die ideengeschichtlichen Zusammenhänge und sozialgeschichtlichen Bezüge in Erinnerung bringen.

## 1 Schule in der Antike – Die Rute als Zuchtmittel und erste Zweifel hinsichtlich ihres Nutzens

Wo taucht das Leiden an der Schule in der Geschichte auf? Wann wurde der Rohrstock als schulisches Zuchtmittel eingeführt? Ein historisch orientierender Blick zeigt uns, daß wir es hier mit einem kultur- und zeitübergreifenden Moment der Institution Schule zu tun haben. Denn ein probates Zwangsmittel dürfte, wo sich Widerstand zeigte, zur Hand gelegen haben, hatte man doch schon lange „störrische Esel“ und Rinder sich gefügig zu machen gewußt.

Ein frühes Zeugnis für diesen Zusammenhang haben wir in einem sumerischen Text, der etwa um das Jahr 2000 vor Christus entstanden ist. Es ist erstaunlich, wie unmittelbar noch dieser Text zu uns zu sprechen vermag, zeigt er doch in der Frühzeit der Kulturgeschichte bereits wesentliche und dauerhafte Komponenten des Systems Schule: „Sohn des Tafelhauses, wohin bist du seit deinen frühesten Tagen gegangen? – Ich ging ins Tafelhaus. – Was hast du im Tafelhaus gemacht? – Ich las meine Tafel, aß mein Frühstück, machte eine neue Tafel, beschrieb sie und machte sie fertig. Dann bestimmten sie meine mündliche Arbeit, und am Nachmittag bestimmten sie meine schriftliche Arbeit. Als das Tafelhaus geschlossen wurde, ging ich nach Hause und sah dort meinen Vater sitzen. Ich erzählte meinem Vater von meiner schriftlichen Arbeit, dann habe ich ihm meine Tafel vorgelesen; mein Vater war damit zufrieden ... gebt mir Wasser zu trinken ... gebt mir Brot zu essen ... ich will gleich schlafen. Am frühen Morgen weckt mich, ich will nicht zu spät kommen, sonst schlägt mich mein Meister.“<sup>2</sup>

Die Rute blieb ein nahezu völlig unangefochtenes Mittel der Disziplinierung in der Schule der Antike über das Mittelalter hinweg bis in die Neuzeit. Das „verkrümmte Holz“ mußte gerade gebogen, der Sünder notfalls mittels Strafe auf den rechten Weg zurückgebracht werden.<sup>3</sup> Zuweilen wurde diese „Arbeit“ nicht von den Lehrern selbst ausgeführt, sondern Zuchtmeistern überlassen.<sup>4</sup>

In Bezug auf den Unterricht im Ägypten der Römerzeit kommt Thomas Woody zu folgendem Schluß, der, mit gewissen Abstrichen bezüglich des akademischen Unterrichts, wohl für die

<sup>2</sup> Vgl. Alt, Robert (1966): Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte Bd.1, Berlin: Volk und Wissen, S.31

<sup>3</sup> Über Strafe bei den frühen Kirchenlehrern siehe: Ballauff, Theodor (1969): Pädagogik - Eine Geschichte der Bildung und Erziehung Bd.1, Freiburg/München: Verlag Karl Alber, S.278; eine Geschichte der "Schwarzen Pädagogik" der Neuzeit liefert: Rutschky, Katharina (Hsg.) (1977): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Berlin u.a.O.

<sup>4</sup> Vgl. Schöneberg, Hans (1981): Schulen - Geschichte des Unterrichts von der Antike bis zur Neuesten Zeit, Frankfurt: Haag und Herchen, S.37f

gesamte Zeit der Antike Geltung hat: „Lernen war ein Prozeß des Drillens und des Memorierens, keineswegs gemildert durch Appelle an das Urteilsvermögen, an unabhängiges Denken und Originalität. Die Disziplin der Schule war offensichtlich hart. Wie bei den Hebräern sollte das Kind nicht durch einen sparsamen Gebrauch der Rute verwöhnt werden: ‚Die Ohren eines Jungen sind auf seinem Rücken, er hört, wenn er geschlagen wird‘ faßt das disziplinäre Argument der Pädagogen Ägyptens zusammen.“<sup>5</sup>

Das mag zutreffend die weithin geübte Praxis und den „common sense“ der Antike widerspiegeln. Indessen gibt es auch Belege, die diesen Standpunkt zu relativieren nötigen. So tritt Platon für eine Mäßigung in der Kleinkindererziehung ein, indem er zwar „die große Nachsicht (gegen die Kinder – E.S.) durch Strafen beschränkt“ wissen will – was im übrigen auf eine in Platons Augen zu lasche Erziehung der Kinder in Athen hindeutet –, aber eben doch so, daß die Strafen „das Ehrgefühl nicht verletzen“.<sup>6</sup> Als Plädoyer für einen mittleren Weg ist seine Ansicht zu werten, bei der er sich auf die „bei uns wenigstens herrschende Meinung“ bezieht, nämlich „daß zu große Nachsicht die Sinnesart der Jungen mürrisch, jähzornig und sehr durch Kleinigkeiten erregbar, das Gegenteil davon aber, eine zu strenge und harte Unterwerfung, sie durch Erzeugung einer niedrigen, unfreien und menschenfeindlichen Gesinnung für das Zusammenleben untauglich mache.“<sup>7</sup> Für die systematische Ausbildung, die den Befähigten und Auserwählten zuteil werden soll, empfiehlt Platon eine „Form der Belehrung“, die nicht als „Zwang zum Lernen“ eingerichtet ist, da „kein Freier irgendeine Kenntnis auf knechtische Art lernen muß. Denn die körperlichen Anstrengungen, wenn sie auch mit Gewalt geübt werden, machen den Leib um nichts schlechter, in der Seele aber ist keine erzwungene Kenntnis bleibend. ... Nicht also mit Gewalt, ..., sondern spielend beschäftige die Knaben, damit du auch desto besser sehen könntest, wohin ein jeder von Natur sich neigt.“<sup>8</sup>

Der modern anmutende Grundsatz, kein nachhaltiges Lernen unter Zwang, dürfte jedoch die Schulpraxis kaum tangiert haben. Zum einen hat man in der Antike „von einer schöpferischen Selbsttätigkeit des Kindes ... weder etwas gewußt, noch etwas gewollt“<sup>9</sup>, zum anderen waren mit aus diesem Grund die methodischen Vorstellungen wenig entwickelt und die didaktischen Mittel für das selbständige Erarbeiten von Bildungsstoffen kaum vorhanden. Und die noch vor nicht allzulanger Zeit in den Schulen gängige Praxis, durch zigmaliges Schreibenlassen des Satzes „Ich darf nicht stören“ den Schüler zur Raison zu bringen, hat ihr antikes Vorbild in einer aus hellenistischer Zeit stammenden Holztafel, auf der in viermaliger Wiederholung der wahrscheinlich vom Lehrer in der ersten Zeile vorgeschriebene Satz zu lesen ist: „Lerne fleißig, mein Junge, damit du keine Prügel bekommst.“<sup>10</sup>

Am Ausgang der Antike, in einer Zeit des Umbruchs und im Übergang zum sogenannten „Christlichen Abendland“, begegnet uns ein Autor, der in seiner Lebensbeschreibung in anschaulicher Weise auf die Folgen des „Lernens unter Zwang“ aufmerksam gemacht hat. Im Zusammenhang mit seiner Kritik an der Schule seiner Zeit, es handelt sich freilich eher um eine Klage, entwickelt er Vorstellungen eines anderen, freudigeren, „natürlichen“ Lernens.

<sup>5</sup> Woody, Thomas (1949): *Life and Education in Early Societies*, New York: The Macmillan Company, S.58; vgl. ebd. Anm.42

<sup>6</sup> Platon: *Nomoi*, 793e(Platon hier und im folgenden mit der Stephanusnummerierung zitiert nach der Übersetzung von Schleiermacher, Platon (1968): *Sämtliche Werke*, Rowohlt's Klassiker)

<sup>7</sup> Ebd., 791d

<sup>8</sup> Platon: *Politeia*, 536 d-e

<sup>9</sup> Ballauff, Theodor (1969): a.a.O. (Anm.3) S.195.

<sup>10</sup> Alt(1966), a.a.O. (Anm.2), S.64f

## 2 Aurelius Augustinus (354-430) – Schulklage und die Idee des natürlichen Lernens

In den Texten des Kirchenlehrers Aurelius Augustinus, dessen Bildung und Tätigkeit aus ihm nach dem Urteil des französischen Historikers Henri Marrou „einen der Unseren, einen abendländischen Europäer“<sup>11</sup> gemacht haben, wird das Leiden an der Schule aus einer sehr persönlichen Sicht zum Thema gemacht. Die drastischen Schilderungen in den Bekenntnisschriften („Confessiones“), einer einzigartigen religiösen Autobiographie, müssen als Ausdruck leidvollen Erlebens angesehen werden, das in Augustinus einen nachhaltigen traumatischen Eindruck hinterlassen hatte. Noch in seinem Alterswerk „Civitas Dei“ (Gottesstaat) nimmt er auf die „schmerzvollen Strafen“ Bezug, mit denen man die Kinder zwingt, „alle möglichen Handwerke und Wissenschaften zu erlernen“ und ruft eine allgemeine Erfahrung in Erinnerung: „Wer denkt nicht mit Schaudern daran und würde eher den Tod vorziehen, wenn er vor die Wahl gestellt würde, entweder sterben oder noch einmal die Kindheit durchmachen zu müssen?“<sup>12</sup>

Schule und Schläge sind, was die Zeit der Elementarbildung betrifft, für Augustinus untrennbar miteinander verbunden. In den „Confessiones“ finden sich zahlreiche Belege für diesen Zusammenhang. Die Angst vor den Qualen in der Schule vergleicht er mit der Angst vor „Folterbretter und Eisenkrallen und sonst dergleichen Marterzeug“, die Eltern aber und die großen Leute lachten nur „über die Qualen, die wir Knaben von den Lehrern zu leiden hatten“.<sup>13</sup>

Zur griechischen Sprache, für ihn eine Fremdsprache, in der er „schon als Bübchen unterrichtet wurde“, konnte Augustinus Zeit seines Lebens keinen rechten Zugang gewinnen. „Offenbar die Schwierigkeit, sich eine fremde Sprache völlig anzueignen, diese Schwierigkeit war es, die mir in all den süßen Zauber griechischer Sagendichtung ihre Galle mischte. Ich kannte sie doch gar nicht, diese Wörter, und um sie mir beizubringen, drang man hart auf mich ein, mit grausamen Drohungen und Strafen.“<sup>14</sup>

Dennoch scheint Augustinus die „Rute des Schulmeisters“ keineswegs abzulehnen. In einer religiösen Wendung deutet er diese wie andere Kümernisse als unter Gottes Gesetzen stehend, die – letztlich – dem Ziel dienen, den Menschen von der „Wohligkeit im Verderben“ zu Gott zurückzuführen. Das ist auch der Grund dafür, warum Augustinus die Ansätze einer Theorie des natürlichen und zwangarmen Lernens, die er im Anschluß an seine Überlegungen zur Frage, warum er griechische Bücher haßte, entwickelt, nicht ausdrücklich als Empfehlung an die Schulmeister formuliert. – Freilich legt die Intensität der Schilderungen seiner bedrückenden Erfahrungen und die Wärme, mit der er über das kindliche Lernen vor Eintritt in die Schule spricht, schließlich seine im Anschluß daran formulierte allgemeine Einsicht über die Bedeutung zwangfreien Lernens, den Schluß nahe, daß er seine Einlassungen – auch – als Kritik der Methoden in der Elementarschule verstanden wissen wollte.

Er schreibt: „Allerdings, als kleines Kind hatte ich ja auch die lateinischen Wörter (ebenso wie später die griechischen – E.S.) noch nicht verstanden, und dennoch erlernte ich sie ohne jede Furcht und Qual durch das bloße Aufmerken, ja unter Koseworten der Kinderfrauen, unter fröhlichen Scherzen meiner Umgebung, die mit mir lachte und schäkerte. Ja da lernte ich meine lateinische Muttersprache ohne die zwingende Pein von Bedrängern, weil mein

<sup>11</sup> Marrou, Henri (1988): Augustinus, Hamburg: Rowohlt, S.12

<sup>12</sup> Augustinus: Civitas Dei XXI,14 (Augustinus, Aurelius (1953): Der Gottesstaat, Salzburg: Otto Müller Verlag, S. 447f; vgl. auch ebd. XXII,22, S.547f)

<sup>13</sup> Augustinus (1987): Bekenntnisse, lateinisch-deutsche Ausgabe, Frankfurt am Main: Insel Verlag, S.35. Vgl. auch: ebd., S. 33,43,47

<sup>14</sup> Ebd. S.48f

eigenes Herz mich drängte, seine Empfängnisse auszugeben. Das wäre nun freilich nicht so gewesen, hätte ich meine paar Wörter von strengen Lehrern lernen müssen, statt von Sprechenden, in deren Ohren nun auch ich meine allerlei Empfindungen zur Welt brachte. – Dar- aus wird doch genugsam klar, daß freie Wißbegier beim Erwerb solcher Kenntnisse viel mehr vermag als bedrohender Zwang.“<sup>15</sup>

Auch wenn sie nicht als Konzeption ausgearbeitet ist, wird hier durchaus die Idee einer menschenfreundlichen Schule transparent. Augustinus hat sich gewiß auch bei seinem eigenen Unterrichten – er wirkte als Lehrer u.a. in Karthago, Rom und Mailand – und im Umgang mit Menschen von diesen Einsichten leiten lassen. Er „hat alle gewonnen, die ihn wirklich gekannt haben, er hat ihr Leben umgestürzt und sie in sein Kielwasser gezogen. Vom Reichtum seines Herzens zeugen Treue und Innigkeit so vieler Freundschaften, die ihn durch sein ganzes Leben begleitet haben: Schüler und Anhänger, die später wie er selbst Mönche und Bischöfe geworden sind.“<sup>16</sup>

### 3 Erasmus von Rotterdam (1469-1536) – Psychogramm des Lehrers und die Umrisse einer menschenfreundlichen Schule

Das Lehren war von der Antike angefangen und über das gesamte Mittelalter hindurch ein Beruf, der ohne das Mittel der strengen Zucht nicht auskommen konnte. In zahlreichen Darstellungen des Schulunterrichts erscheint der Lehrer mit der Rute oder dem Stock in der Hand. Im Stock wird die Einheit von Lehren und Strafen manifest. Er dient dem Zeigen, der Grundform des Lehrens, und dem Disziplinieren. Und noch heute zielt sein Schwung gelegentlich, wenn auch nicht auf den Rücken der Kinder, so doch auf die Tischkante, und liefert so ein beängstigendes Echo aus längst vergangen geglaubter Zeit. Andere Darstellungen zeigen drastische Prügelnszenen oder solche, wo Kinder der Demütigung durch ihre Mitschüler ausgesetzt sind (Esels- und Narrenkappen, Reiten auf dem Holzesel, Knien auf dem Dreikantholz). Diese Praktiken waren keineswegs bloße sadistische Auswüchse einzelner Lehrer, sondern fanden in obrigkeitlichen Schulordnungen ihre Legitimation. Dem mittelalterlichen Denken wären Empfehlungen fremd gewesen, die sich nach den Einsichten Platons und Augustinus' sowie anderen Schriftstellern der Antike, etwa Quintilian, als Grundsätze für den Unterricht anbieten: Milde walten zu lassen, im Anfangsunterricht das Bedürfnis nach Spiel zu nutzen, mehr auf die „Wißbegier“ als auf die Furcht vor Strafe zu setzen. Die tägliche Aufgabe und die Erfahrung des Lehrers, die Zähmung widerspenstiger Schüler, hätte solchen Grundsätzen Hohn gesprochen. Die Kirchenväter (Clemens, Origenes, Gregor von Nyssa) wußten bereits die Strafe theologisch und pädagogisch zu rechtfertigen. Das Heil des ganzen Menschen war nur im Gehorsam vor Gott und seinen Stellvertretern auf Erden zu vollenden. Zudem kam die gesellschaftliche Verfassung einer hierarchischen Stufung von Kirche und Staat, die die gegebenen Gewaltverhältnisse als gottgewollt und unantastbar erscheinen ließen. Kirchengucht, Staatsgewalt, Schulzucht waren Momente ein und derselben notwendigen und legitimen Ordnung. Erst ein neues Denken, wie es im Humanismus aufkam, respektive diesen begründete, konnte mit seiner Infragestellung von Autorität und Tradition sowie – damit einhergehend – seiner Neubestimmung der Individualität als je einmalige Aufgabe und Werk ihrer selbst wieder einen unbefangenen Blick in die Schulstuben werfen – und dem prügelnden Lehrer die Maske theologisch-pädagogischer Rechtfertigung abnehmen.

<sup>15</sup> Ebd. S. 49

<sup>16</sup> Marrou (1988), a.a.O. (Anm.11), S.57

Schon die italienischen Humanisten des 15. Jahrhunderts wenden sich gegen die übermäßigen Körperstrafen, fordern dagegen Liebe und Sorgfalt des Lehrers gegenüber seinen Schülern und Rücksichtnahme auf ihre individuellen Anlagen und Neigungen. Der Vorkämpfer des christlich-deutschen Humanismus Rudolf Agricola (1443-1485) beklagt die „bittere und mühselige Einrichtung“ der Schule. „Schon wenn man sie betritt, erscheint sie traurig und hart. Sie hat mit ihren Schlägen, ihren Tränen und ihrem Jammer das Aussehen eines Gefängnisses.“<sup>17</sup> Aber niemand hat schonungsloser den Schulbetrieb seiner Zeit kritisiert und die Gestalt des prügelnden Lehrers an den Pranger gestellt, als Erasmus von Rotterdam.

In seinem „Lob der Torheit“ hält er seiner Zeit den Narrenspiegel vors Gesicht und schildert in satirischer Übertreibung, die aber durchaus ihren Ernst erkennen läßt, u.a. auch die Schulmeister, eine besondere „Klasse von Menschen“. Ihr schweres Los, das sie an die Schulstube („Sorgenhaus sollte ich sagen, besser noch Tretmühle und Folterkammer“) bindet, wird nur durch die Gnade der Torheit erträglich, die es schafft, „daß sie an der Spitze der Menschheit zu stehen glauben. So wohl tut es ihnen, die ängstliche Schar mit drohender Miene und Stimme einzuschüchtern, mit Rütlein, Stecken und Riemen ... Da verwandelt sich ihnen Armut in Pracht, ..., Frondienst in Herrentum“<sup>18</sup> Im Anschluß an die Schilderung eigener Leiden in der Schule äußert er, nun nicht mehr in satirischer Verkleidung, in seiner Schrift über die Knabenerziehung seine Abscheu vor jenen „unwissenden Henkersknechten“, die „gefühllos sind, die zum Spaß prügeln und so entsetzlich geartet sind, daß sie aus fremder Pein Vergnügen schöpfen.“<sup>19</sup> Daß dieses „Geartetsein“ in einem sozialen und generationellen Zusammenhang steht, nicht also von Natur aus gegeben ist, deutet Erasmus – wiederum in Bezug auf eigenes Erleben – an, wo er von einem Theologen mit „großem Namen“ spricht, „dessen Geist keine Strenge gegen die Schüler genügte, weil er prügelsüchtige Lehrer gehabt.“<sup>20</sup>

Hier werden nicht nur die allseits bekannten Phänomene erneut vorgestellt, sondern Ansätze einer Erklärung entwickelt. Das Psychogramm eines Menschen wird sichtbar, der im sadistischen Akt das wahnhafte Erleben von Größe und Macht sucht, um seine gesellschaftliche Randstellung und die Gefühle der Minderwertigkeit zu kompensieren, und der eigene traumatische Kindheits- und Jugenderlebnisse zu überwinden trachtet, indem er sie Untergebenen in gleicher Weise zufügt. Die Psychoanalyse spricht heute in diesem Zusammenhang vom „Wiederholungszwang“.

Mag auch die Spottlust oder das Bedürfnis nach literarischer Vergeltung lebhaft erlittener Schulpein Erasmus' Feder gelegentlich schärfer als nötig angespitzt haben, seine eigentliche Intention ist auf die Reform des Erziehungswesens gerichtet. Es geht ihm um die Erneuerung der Erziehung und der Bildung als Voraussetzung zum Aufbau eines gesitteten persönlichen sowie gesellschaftlichen Lebens und zur Verwirklichung des Weltfriedens. In diesen Dienst sieht er den Lehrer gestellt. Und er weist die Geringschätzung entschieden ab, mit der ihm gegenüber im Kreise von Magistern über die Arbeit des Lehrers und dessen Leben „unter Kindern“ gesprochen wurde.<sup>21</sup>

Ein solcher Dienst verlangt freilich nicht nur eine Erneuerung der inhaltlichen Seite des Unterrichts, für die sich Erasmus mit der Zielsetzung eines kritischen Zugangs zu den literarischen Quellen der Antike und des Christentums (ad fontes!) vehement einsetzt, sondern auch eine Neubestimmung des pädagogischen Verhältnisses. Vorbild ist ihm darin das Bild des liebenden Vaters, denn „gern lernen wir von denen, die wir lieben“. Der Vater gewöhnt seinen

<sup>17</sup> Ballauff (1969), a.a.O., S.563

<sup>18</sup> Erasmus von Rotterdam (1960): Das Lob der Torheit, Basel und Stuttgart: Birkhäuser Verlag, S.103f

<sup>19</sup> Zit. nach Ballauff (1969), a.a.O., S.602

<sup>20</sup> Ebd.

<sup>21</sup> Erasmus von Rotterdam (o.J.): Briefe, Bremen: Carl Schünemann Verlag, S.93f

Sohn „durch Gewissenhaftigkeit und Freundlichkeit“ daran, „daß er aus eigenem Antrieb das Rechte tue, nicht aus fremder Furcht, gleichviel, ob der Vater gegenwärtig ist oder nicht.“<sup>22</sup> Hinsichtlich der Zucht schreibt Erasmus: „Unser Stock sei eine freimütige Ermahnung, mitunter ein Tadel, durch Gelassenheit gemildert, ohne Bitterkeit“.<sup>23</sup> Auch gewinnt er einen ersten Zugang zur Anschauung, daß Erziehung und Unterricht kindgemäß sein müsse. Mit dem Tadel, daß die Lehrer das jugendliche Alter nicht verstünden; daß sie ihr eigenes Kindsein vergessen hätten; daß sie so wild dreinfahren, „als ob sie gar nicht daran dächten, daß sie und auch die Schüler Menschen seien“<sup>24</sup> mahnt er eben all dies an.

Nicht in einer systematisch entfalteten Theorie, wohl aber in deutlichen Umrissen wird hier ausdrücklich oder im Kontrast zum aufgezeigten Verwerflichen des Schulbetriebs eine andere Schule sichtbar, die der Bildung des Menschen und des Menschlichen dient, weil sie diesem selbst durch Inhalt und Form ihrer Unterweisung bereits zum Ausdruck und zur Übung verhilft.

Als Momente einer (künftigen) menschenfreundlichen Schule sind mit Erasmus folgende miteinander verknüpfte Ideen ausdrücklich oder der Sache nach bezeichnet oder weiterentwickelt:

- Freudiges Lernen ohne Furcht (bei, wo nötig, wohlwollendem Tadel);
- eine Lehrerautorität, die sich auf Liebe zur Sache, Menschenkenntnis und Verständnis für Kinder gründet, nicht auf den Gebrauch von Zwangsmitteln;
- Lernen kraft Einsicht, aktive Verlebendigung der Inhalte (wider die „Tretmühle“ und keine bloße rezeptive Aneignung des fraglos gültigen Klassischen);
- ein mitmenschliches „Lernklima“, ein „pädagogisches Verhältnis“, das den Respekt vor der individuellen Anlage und der kindlichen Wesensart einschließt und die freie Zustimmung des Kindes sucht;
- ferner ein Gedanke, der das theologische und politische Denken des Erasmus durchgängig bestimmt und der bei allen späteren Schulreformern wieder anklingt: nicht nur für das Heute zu erziehen, sondern auch für eine künftige, bessere Welt und eine bessere Kirche, die eine katholische, ökumenische sein sollte.

In einer Zeit der politischen und religiösen Gegensätze, in der Erasmus seine Unabhängigkeit im Denken zäh und zuweilen listig zu verteidigen mußte, weshalb er häufig „zwischen allen Stühlen“ der Parteiungen, der protestantischen wie der katholischen Fraktionen, saß, kam der Erziehung und Bildung aller eine besondere Bedeutung zu. In ihr lag der Hoffnungsschimmer eines Ausgleichs der Gegensätze, deren inhumane Sprengkraft Erasmus früh erkannte und vor deren Ausbruch er eindringlich warnte. In dieser Hoffnung war er Comenius verwandt, dessen Wirken vor allem in die Jahrzehnte der verheerenden europäischen Bürgerkriege des 17. Jahrhunderts fällt, in deren Verlauf Teile seines Lebenswerkes vernichtet wurden und die ihn mehrfach und bis zu seinem Lebensende zwangen, ein Leben in der Emigration zu führen. Scheinbar gegen alle Erfahrung setzte auch er auf die Erziehung als Weg zur Versittlichung des Menschen und zur Verbesserung der menschlichen Verhältnisse, nun mit einem genialen systematischen Zugriff, der konkreter in den Blick rückte, wie ein solcher Weg der Erziehung denn praktisch aussehen könne und müsse. Inhalts- und Mittelfragen erfahren bei ihm eine

<sup>22</sup> Erasmus von Rotterdam, zitiert nach Ballauff (1969), a.a.O., S.604

<sup>23</sup> Ebd.

<sup>24</sup> Ebd., S. 597. Ausführlicher dazu: Gail, Anton J. (1974): Erasmus von Rotterdam, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.121f

gleichrangige Behandlung, eingebettet in einen grandiosen Rahmen theologischer, sozialkritischer, anthropologischer und politischer Reflexion.

#### 4 Johann Amos Comenius (1592-1670) – Die Schule als Werkstätte der Menschlichkeit und als Ort freudigen Lernens

Comenius stellt sich ausdrücklich in eine Reihe gleichgesinnter Reformer seiner Zeit. Insbesondere hebt er die Leistungen des Johann Valentin Andreae (1586-1654) hervor.<sup>25</sup> „In verschiedenen Büchern hat er vom Jahre 1617 an überaus lichtvoll die Gebrechen der Kirchen, Staaten und Schulen aufgedeckt und Heilmittel gegen sie angezeigt.“<sup>26</sup> Comenius nimmt sich aber nun vor, unter Absehung der von anderen formulierten „Erfindungen, Gedanken, Beobachtungen und Winke“, „die Sache selbst“, das Lernen und Lehren, nach ihren „Ursachen, Prinzipien, Lehrweisen und Zielen zu untersuchen“, um sie vollständiger als bisher geschehen darzubieten.<sup>27</sup> Schulkritik ist so von vornherein in einen großen Rahmen eingespannt, der von den Fragen der Zucht über die ästhetische Gestaltung des Schulraumes, von Fragen eines „naturgemäßen“ Unterrichts bis hin zu detaillierten Überlegungen bezüglich der Gestaltung der Schulbücher reicht, um nur einige wichtige Eckpunkte zu nennen.

Wie bei anderen Schulkritikern und Schulreformern wird auch bei Comenius die Verbitterung über erlittene Schulpein und verlorene Jugendjahre als ein Motiv seiner Erneuerungsarbeit spürbar, am deutlichsten dort, wo er in seiner „Großen Didaktik“ sagt: „Von vielen Tausenden bin auch ich einer, ein armes Menschenkind, dem der liebliche Lebensfrühling, die blühenden Jugendjahre mit scholastischen Flausen verdorben wurden. Ach, wie oft hat, als ich dann besseres schauen durfte, die Erinnerung an die verlorene Zeit meiner Brust Seufzer, meinen Augen Tränen und meinem Herzen Trauer entlockt.“<sup>28</sup> Und er geißelt die Anwendung einer „so harten Methode, daß die Schulen gewöhnlich als Kinderschreck und Geistesfolter angesehen werden und der größere Teil der Schüler, voll Abscheu vor Wissenschaft und Büchern, den Handwerksstuben oder sonstigen Lebenswegen zueilt.“<sup>29</sup>

Diese Bedrückung zu überwinden, die sinnlose Sisyphus-Arbeit in den Schulen zu beenden, die Wege zu „eruditio, mores, religio“, zu Bildung, Sittlichkeit und Religiosität, aufzuzeigen, erhebt Comenius zum Programm seiner Didaktik. „Die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme“ müsse „rasch, angenehm und gründlich“ für „dieses und das künftige Leben“ angeleitet werden. Als „erstes und letztes Ziel“ stellt Comenius seiner Didaktik voran, „die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt; in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe.“<sup>30</sup>

<sup>25</sup> Näheres siehe: Ballauff, Theodor und Schaller, Klaus (1970): Pädagogik - Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Bd. II, Freiburg/München: Verlag Karl Alber, S.145-147

<sup>26</sup> Komensky, Jan Amos (Johann Amos Comenius) (1970): Böhmisches Didaktik, zur 300. Wiederkehr seines Todestages ins Deutsche übersetzt und besorgt von Klaus Schaller, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S.19

<sup>27</sup> Comenius, J.A. (1908): Große Unterrichtslehre (Übersetzer: J. Beeger), Leipzig: Verlag von Siegmund und Volkening, S.6

<sup>28</sup> Comenius, Johann Amos (1970): Große Didaktik, übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner, Düsseldorf und München: Verlag Helmut Küpper, S.65

<sup>29</sup> Ebd., S.63f

<sup>30</sup> Ebd., S.9

Nicht nur durch eine Reform der Methoden, Schulbücher usw. kann und soll dieses Ziel erreicht werden – das Verhältnis zum Lehrer, zum Lernen und die Schule insgesamt muß so gestaltet sein, daß sie die Kinder anzieht. Dem Geiste darf nichts aufgezwungen werden, Altersstufe und Anlage sind zu beachten, denn „die Natur fördert nur zutage, was innerlich gereift ist und hervorbrechen will“.<sup>31</sup> Strenge Zucht gehört, mit Augenmaß angewandt, zwar in den Bereich der Sittlichkeit, nicht aber in den Bereich des Lernens. „Beim Lernen soll in der Schule niemals gezüchtigt werden“, heißt es lapidar schon in der „Böhmischen Didaktik“. Und in der „Großen Didaktik“: „Prügel und Schläge haben nicht die Kraft, den Gemütern Liebe zur Wissenschaft einzufloßen, gar große Kraft hingegen, in ihnen Widerwillen und Abneigung zu pflanzen.“<sup>32</sup> Wie auch der Musiker, der sein Instrument stimmen will, „nicht mit der Faust oder einem Knüppel in die Saiten seiner Harfe“ schlägt, sondern mit Behutsamkeit vorgeht, so muß auch der Lehrer verfahren, „wenn wir nicht aus Gleichgültigen Widerspenstige und aus Langsamen Dummköpfe machen wollen“.<sup>33</sup>

Die bei Comenius zahlreich auftretenden Vergleiche mit Beispielen aus der Natur und der Technik sind kein bloß dekoratives Beiwerk. Sie haben den Status einer Beweisführung, durch die mittels analoger Schlüsse die Geltung didaktischer Grundsätze als Naturgesetze erwiesen werden soll. Wie man in der Technik die Gesetze der Natur nutzbringend zur Anwendung bringt, so soll die Didaktik auf gleiche Höhe und Wirksamkeit gebracht werden. Die ambivalente Konnotation gegenüber Wissenschaft und Technik war Comenius unbekannt. Sie ist eine Komponente modernen Denkens. In Natur und Technik wirken die gleichen göttlichen Gesetze, kraft derer auch der Unterricht verbessert werden kann. Mit blinder Technik- und Wissenschaftsgläubigkeit hat das nichts zu tun. Man denke etwa an Johannes Kepler, der seine astronomischen Entdeckungen in Form eines Lobgesang Gottes vorgetragen hat. „Omnia sponte fluant, absit violentia rebus – Alles fließt von selbst, Gewalt sei ferne den Dingen“, das Wasser als Sinnbild des vernünftigen Lebens, Lehrens und Lernens, stellt Comenius einem seiner bekanntesten und am weitesten verbreiteten didaktischen Werke als Motto voran.<sup>34</sup>

So kann Comenius voller Hoffnung verkünden, daß die Schüler „ohne Mühen, Überdruß ... gleichsam durch Spiel und Scherz auf die Höhe der Wissenschaften geführt“ und daß dank einer verbesserten Methode aus den Schulen „Stätten des Spiels, der Freude“ werden.<sup>35</sup> Trotz – und auch wegen – der „mechanischen Methode“ des Lehrens bzw. seiner naturgemäßen Ausrichtung kommt dem Lehrer eine entscheidende Rolle zu. Er muß die Gesetze kennen und befolgen: die Große Didaktik ist in erster Linie zu seiner Unterrichtung geschrieben. Daß Comenius nicht an ein gefühlloses technisches Lehrverfahren dachte, geht aus seiner Bestimmung des Lehrers hervor. Durch Freundlichkeit und väterliche Zuneigung, durch liebevolle Behandlung der Kinder werden die Lehrer „sich leicht ihre Herzen erobern, daß sie oft sogar lieber in der Schule als zuhause sind“.<sup>36</sup> Und hinsichtlich der Schule insgesamt zeichnet er ein Bild, das, in krassem Gegensatz zur Schulwelt seiner Zeit, schon über die äußere ästhetische Gestaltung und Ordnung erzieherisch wirkt: „Die Schule selbst soll eine liebliche Stätte sein, von außen und innen den Augen einen angenehmen Anblick bieten: Innen ein helles, sauberes Zimmer, das rundherum mit Bildern geschmückt sein soll. ... Draußen soll nicht nur ein Platz vorhanden sein zum Springen und Spielen, denn dazu muß man den Kindern Gelegenheit geben, ..., sondern auch ein Garten, in den man sie ab und zu schicken soll, daß sie sich am An-

<sup>31</sup> Ebd., S.104

<sup>32</sup> Ebd., S.182; Böhmische Didaktik, a.a.O., S.190

<sup>33</sup> Ebd., (Große Didaktik, S.182)

<sup>34</sup> Joh. Amos Comenii Orbis Sensualium Pictus, Noribergae 1658; Faksimilendruck 1910, Leipzig: Julius Klinkhardt, Titelvignette

<sup>35</sup> Comenius (1970), a.a.O., S.25

<sup>36</sup> Ebd., S.100

blick der Bäume, Blumen und Gräser freuen können. Wenn es so eingerichtet wird, kommen die Kinder wahrscheinlich nicht weniger gern in die Schule als sie sonst auf Jahrmärkte gehn, wo sie immer etwas Neues zu sehen und zu hören hoffen.“<sup>37</sup>

Was den Unterricht im engeren Sinne selbst betrifft, entwickelt Comenius eine ganze Reihe von Prinzipien und Vorschlägen eines vernünftigen, das heißt eines dem Wirken der Natur und dem Wesen des Menschen gemäßen Unterrichts. Einige seien genannt:

- Die Forderung der Verbindung von Sach- und Sprachverständnis, „damit wir sachlich ebensoviel verstehen wie sprachlich ausdrücken lernen. Wir bilden Menschen und nicht Papageien.“<sup>38</sup>
- Das Prinzip der Selbsttätigkeit (beim Erlernen der „Künste“): „Tätigkeit soll durch Tätigkeit gelernt werden“; „Gebrauch der Werkzeuge ... mehr durch die Tat als durch Worte“<sup>39</sup>; denn: „fabricando fabricamur“, indem wir etwas gestalten, gestalten wir uns selbst.
- Das Prinzip der Anschauung (bei den Wissenschaften): „Die Menschen müssen so viel wie möglich ihre Weisheit nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen, d.h. sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen und nicht nur fremde Beobachtungen und Zeugnisse darüber.“<sup>40</sup> „Daher die goldene Regel für alle Lehrenden: Alles soll wo immer möglich den Sinnen vorgeführt werden, was sichtbar dem Gesicht, was hörbar dem Gehör, was riechbar dem Geruch, was schmeckbar dem Geschmack, was fühlbar dem Tastsinn. Und wenn etwas durch verschiedene Sinne aufgenommen werden kann, soll es den verschiedenen zugleich vorgesetzt werden.“<sup>41</sup>
- Das Prinzip der Lebensnähe (bei den Wissenschaften): „Alles, was gelehrt wird, muß als etwas wirklich Gegenwärtiges gelehrt werden ... und deren wahre Kenntnis wahren Nutzen fürs Leben bringt. So wird der Verstand sich eifriger der Sache zuwenden ...“<sup>42</sup>

In all dem ist das gegenwärtig, was Comenius in einem umfassenden Sinne mit dem Begriff des „Selbst“ (griech.: autos) zu fassen versucht: „Überall in meinen Schriften betone ich nämlich das Selbstsehen, Selbstsprechen, Selbsthandeln und Selbstanwenden als die einzigen Grundlagen zum gediegenen Wissen, zur Tugend und endlich zur Glückseligkeit.“<sup>43</sup>

Allen, Alles von Grund auf zu lehren, weil alle Menschen Kinder Gottes sind und das ganze Leben eine Schule ist, in der jeder seine Menschlichkeit durch Erlernen der Sprache, Künste, Wissenschaften, Sitten und Religion zur Vollendung bringen soll, das ist die Aufgabe: Omnes, Omnia, Omnino.

Omnes: wirklich alle, Menschen beiderlei Geschlechts, jeden Standes, jeder Begabung – auch die „Blinden, die Tauben und die Dummen“, „Menschen ohne Hände“, denn „immer ist irgendwo ein Eingang zu der vernünftigen Seele vorhanden, und dort muß Licht hineingetragen werden.“ Jeder besitzt ein Fenster nach außen und einen Zugang zu sich selbst.<sup>44</sup>

<sup>37</sup> Ebd.

<sup>38</sup> Ebd., S.142

<sup>39</sup> Ebd.

<sup>40</sup> Ebd., S.112f

<sup>41</sup> Ebd., S.135

<sup>42</sup> Ebd., S.138f

<sup>43</sup> Komensky, J.A. (1959): Analytische Didaktik und andere pädagogische Schriften, Berlin: Volk und Wissen, S.110

<sup>44</sup> Comenius, Johann Amos (1965): Pampaedia, Nach der Handschrift herausgegeben von Dmitrij Tschizewskij, Heidelberg: Quelle und Meyer, S.48f