

## Reformpädagogik

Der Begriff R. stellt eine zusammenfassende Kennzeichnung der vielfältigen Reformbestrebungen dar, die sich – im Kontext von Kultur-, Frauen-, Lebensreform-, Jugendbewegung u.a. stehend – gegen Ende des 19. Jhs. gegen beklagenswerte pädagogische Zustände zu wenden begannen und dann bis 1933 in Theorie und Praxis in nahezu allen pädagogischen Bereichen wirksam wurden. Kritik wurde geübt u.a. an der autoritären staatlichen Schule als »Drillanstalt«, am Übergewicht kognitiver Lernprozesse, an verfrühtem und einseitigem Intellektualismus (»Buchschule«), am lehrerzentrierten Unterricht (Frontalunterricht, »Lernschule«), an geistloser Gedächtnisroutine, an der Lebensfremdheit der Schule u.v.a.m. Zu den Forderungen gehörten u.a. Realisierung eines kindzentrierten Unterrichts; Förderung der Selbsttätigkeit, nicht nur im kognitiven, sondern auch im manuell-motorischen und im künstlerischen Bereich (Ganzheitliches Lernen, »Entfaltung der schöpferischen Kräfte«); Lernen aus praktischer und sozialer Anschauung und Erfahrung (»Arbeits-« und »Tatschule«, soziales Lernen, entdeckendes Lernen, Erlebnisunterricht); Verbinden von kognitivem und manuellem Lernen; Überwindung der Fächergrenzen und des 45-Minuten-Stundenplans (Fächerübergreifender Unterricht, Gesamtunterricht, Kern-Kurs, Epochenunterricht, Projektunterricht); Lebensnähe der Schule, Umwelterziehung, Friedenserziehung, Heimatkunde; Koedukation; Selbstbestimmung der Schüler (Schülermitwirkung, Schulgemeinde, wahlfreier Unterricht) und Reakti-

vierung der gesellschaftlich-curricularen Ansprüche; Änderung der Lehrerrolle in diesem Sinne; Einbeziehung der Elternarbeit in die Schularbeit; Arbeiten mit altersheterogenen Kleingruppen statt festen Jahrgangsklassen; Überwindung der Standesgrenzen (Chancengleichheit) u.v.a. Die Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland ist nachhaltig geprägt durch spezifische Deutungsmuster, die bereits Ende der Weimarer Republik durch geisteswissenschaftliche Pädagogen (H. Nohl, W. Flitner u.a.) geprägt und von ihnen und ihren Schülern (W. Scheibe, H. Röhrs u.a.) nach 1945 weitertradiert wurden. Diese Rezeption bedeutete eine verengte und einseitige Interpretation der R. So fand etwa eine »Kanonisierung« statt, durch die die R. auf eine relativ kleine Gruppe von sog. »Repräsentanten« (z.B. Kerschensteiner, Gaudig und Petersen) und einige wenige reformpädagogische Bausteine und »Modelle« (z.B. Arbeitsschulbewegung, Freinetpädagogik, Jenaplan, Landerziehungsheime, Montessorischulen, Waldorfpädagogik) reduziert wurde. Das breite, vielfältige, in sich durchaus widersprüchliche Spektrum von gesellschaftlichen und pädagogischen Interpretationen und Motiven, wie auch von Konzepten und Modellen (insbesondere von sozialistischen Traditionen), wurde demgegenüber radikal beschnitten. Im Gefolge dieser Interpretationstradition wurden die für das Verständnis der R. unabdingbaren sozialhistorischen Rahmenbedingungen ebenfalls völlig ausgeblendet. Schließlich beschränkte sich das Interesse in ideengeschichtlicher Engführung weitestgehend auf Ideen, Konzepte und Modelle der R., während die Erziehungswirklichkeit und Praxis der R. nahezu keine Beachtung fand.

Erst seit einigen Jahren entstehen Arbeiten, die (auf der Basis bislang unbeachtet gebliebenen Quellenmaterials) in Detailstudien, Regional- und Lokalstudien, Untersuchungen zu einzelnen Reformpädagogen/innen, Schulen der R. u.a. diese Defizite zu reduzieren und damit den Wissensstand über die R. entscheidend zu er-

weitem suchen. Diese Arbeiten dokumentieren die Erfolge der R., die z.B. durch die zunehmende Zahl von Schulversuchen und Versuchsschulen und den verstärkten Eingang der R. auch in »Normalschulen« deutlich wurden. Desgleichen werden Fragen nach Brüchen und Kontinuitäten zwischen der R. und der Nationalsozialistischen Erziehung sowie nach Anknüpfungen an die R. nach 1945 zu beantworten gesucht; dabei zeigt sich u.a., dass sich die These einer scharfen epochalen Grenzziehung der R. auf die eingangs genannten Jahre ebensowenig aufrecht erhalten lässt, wie die in den letzten Jahren unter Nichtbeachtung sozialhistorischer Kontexte aufgestellte These einer R. als unabgeschlossenem, mit der Aufklärung beginnendem Bestandteil der »Moderne«.

War die pädagogische Reformphase der 60er und 70er Jahre (Gesamtschule, Alternativschulen) im Wesentlichen ahistorisch angelegt, so wird nun gesehen, dass viele der als neu deklarierten Lösungsbeiträge oft nicht neu, sondern mehr oder weniger variierte Fortführungen von Elementen der R. sind. Auch werden in aktuellen Schulreformbestrebungen Parallelen zur R. wahrgenommen. Dies verführt nicht selten zu der naiven Vorstellung, man könne ohne Berücksichtigung des Wandels gesellschaftlicher Rahmenverhältnisse, veränderten Denkweisen, Veränderung von Sprache u.v.a.m. reformpädagogische Versatzstücke unkritisch, aus ihrem Zusammenhang herausgerissen und quasi als Allheilmittel gegen die gegenwärtigen Schulprobleme fruchtbar machen: Für eine kreative Weiterentwicklung von Ideen und praktischen Erfahrungen der R. ist eine genaue historisch-kritische Analyse der R. unverzichtbar.

*Literatur: Amlung, U./Haubfleisch, D./Link, J.W./Schmitt, H. (Hg.): »Die alte Schule überwinden«. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Frankfurt 1993 – Flitner, A.: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Jenaer Vorlesungen. Mit einem Beitrag von D. Knab, München/Zürich 1992 – Flitner, W./*

*Kudritzki, G. (Hg.): Die deutsche Reformpädagogik. 2 Bde., Düsseldorf/München 1961/62 – Hoof, D.: Die Schulpraxis der Pädagogischen Bewegung des 20. Jahrhunderts. Berichte und Unterrichtsbilder, Bad Heilbrunn 1969 – Scheibe, W.: Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung. Mit einem Nachwort von H.-E. Tenorth, Weinheim <sup>10</sup>1994*

*Dietmar Haubfleisch*