

Pehnke, A.: Der Bund für Schulreform in seinem Streben nach größerer Geschlossenheit in der internationalen Reformpädagogik. In: Pädagogisches Forum, Baltmannsweiler, Heft 2/1991, S. 97 - 102

Schneider, E./E. v. Bremen: Das Volksschulwesen im preußischen Staate. Bd. 1, Berlin 1866

Walter, O. E.: Königlich Sächsisches Gesetz, das Volksschulwesen betreffend, vom 26. April 1873. Dresden 1874

Verfasser: Prof. Dr. Takashi Kangi & Ass. Prof. Yuriko Kinoshita
Osaka Kyoiku University
88 - 4 Minamikawahoricho
Tennojiko, Osaka, Japan

Dr. paed. habil. Andreas Pehnke, vgl. S. 34

Zur deutschen Reformpädagogik-Rezeption:

Zur Reformpädagogik-Rezeption in den alten Bundesländern - Phasen, Funktionen, Probleme¹

Wolfgang Keim

Anders als in der DDR, wo zumindest seit dem V. Pädagogischen Kongreß im Jahre 1956 reformpädagogische Traditionen kaum noch eine Rolle gespielt haben, sind diese in den alten Bundesländern kontinuierlich weitergeführt und diskutiert worden. Sichtbarer Beleg dafür ist eine Vielzahl von Schulen, die entweder - wie die Landerziehungsheime und ein Teil der Waldorf-Schulen - auf Gründungen der Zeit vor und nach dem Ersten Weltkrieg zurückgehen oder aber - wie viele Montessori- und Jena-Plan-Schulen - nach 1945 auf der Grundlage entsprechender Pläne und Konzepte neu eingerichtet worden sind.²

Die Breite der Diskussion läßt sich an einer Fülle von Veröffentlichungen aus den vergangenen vier Jahrzehnten ablesen.³ Allerdings waren auch in der Bundesrepublik weder das reformpädagogische Erbe insgesamt noch die Art und Weise des Umgangs damit unumstritten. Kontroversen betrafen vor allem Einseitigkeiten der Kanonbildung, z. B. die weitgehende Ausblendung demokratisch-sozialistischer Traditionen, die Nichtbeachtung problematischer "ideologischer und politischer Einfärbungen" (Mutschler 1988, S. 51), darüber hinaus die sehr viel grundlegendere Frage, inwieweit mit der Forderung nach Reaktivierung der Reformpädagogik nicht gerade wirkliche Reformen im Bildungswesen verhindert werden sollten. Wenn hier und im folgenden von "Reformpädagogik-Rezeption" gesprochen wird, so impliziert dies ein Verständnis von Reformpädagogik im Sinne einer Epochenbezeichnung, d. h. eines "relativ deutlich abgrenzbaren historischen Komplexes" (Scheuerl 1985, S. 124), dessen Anfang das ausgehende 19. Jahrhundert und dessen Ende die Jahre 1933 bzw. 1945 markieren.⁴

Dabei gilt es zu beachten, daß die Epoche der Reformpädagogik auf der einen, deren Rezeptionsphasen auf der anderen Seite durch jeweils eigene historisch-gesellschaftliche Bedingungen, einschließlich besonderer kindlicher und jugendlicher Lebenswelten, gekennzeichnet sind und sich darüber hinaus auch die Interpretationsmuster der Rezipienten von den originalen Konzepten und Modellen unterscheiden können.

Vergleicht man die Reformpädagogik der Zeit vor und nach dem Ersten Weltkrieg mit deren Rezeption in vier Jahrzehnten Bundesrepublik, dann fällt insgesamt die Verengung des einst sehr breiten Spektrums von gesellschaftspolitischen wie pädagogischen Intentionen, aber auch von Konzepten und Modellen auf. Dieses Spektrum umfaßte noch in der Weimarer Zeit vielfältige Ansätze sowohl innerhalb der vom Bürgertum getragenen als auch der im Zusammenhang mit der Arbeiterbewegung stehenden Reformpädagogik, wobei es zwischen beiden Gruppen vielfältige Überlappungen gegeben hat. Davon ist vernehmlich in den ersten beiden Nachkriegsjahrzehnten kaum noch etwas zu spüren gewesen; erst die Bildungsreformphase und die Alternativschulbewegung haben seit Ende der sechziger und Beginn der siebziger Jahre dafür gesorgt, daß

das Spektrum von Schulen mit reformpädagogischem Charakter inzwischen wieder größer geworden ist.⁵

Betrachtet man den gesamten Zeitraum, um den es hier geht, lassen sich deutlich drei Rezeptionsphasen unterscheiden, nämlich

erstens die Restaurationsphase der Adenauer-Ära (1945 - 1960),
zweitens die Bildungsreformphase des sozial-liberalen Aufbruchs (1960 -1975) und

drittens die Phase konservativer Wende (1975 - 1990).

Ob die "Vereinigung" den Beginn eines neuen Abschnittes markiert, läßt sich derzeit noch kaum überblicken, in jedem Falle könnte sie die Reformpädagogik-Rezeption in der Bundesrepublik befruchten, worauf abschließend noch kurz eingegangen werden soll.

1. Die Adenauer-Ära: Reformpädagogik statt wirklicher Reformen

Die Reformpädagogik-Rezeption in der Bundesrepublik läßt sich nicht verstehen ohne Berücksichtigung zweier zentraler politischer Faktoren, nämlich des deutschen Faschismus und der Teilung Deutschlands im Zusammenhang mit dem Kalten Krieg. Während der deutsche Faschismus verantwortlich dafür war, daß eine Vielzahl reformpädagogischer "Errungenschaften" der Weimarer Zeit, insbesondere soweit sie mit der Arbeiterbewegung verbunden waren, 1933 zerschlagen, ihre Träger verfolgt und ermordet wurden (vgl. Feidel-Mertz 1990, S. 45 ff.), hatten die Teilung Deutschlands und der Kalte Krieg zur Folge, daß sich sozialistische bzw. als sozialistisch geltende Traditionen in den Westzonen - mit Ausnahme vielleicht von West-Berlin - nach 1945 nicht neu etablieren konnten.⁶ Bekanntlich ging ein großer Teil der aus solchen Traditionen stammenden ReformpädagogInnen nach 1945 in die Sowjetische Besatzungszone, was sicherlich auch damit zusammenhängt, daß die Mehrzahl entsprechender Bildungseinrichtungen bereits vor 1933 dort lag - zu denken ist insbesondere an Sachsen und Berlin.

Die in die westlichen Besatzungszonen zurückkehrenden ExilantIn-

nen, und zwar interessanterweise sozialistischer wie nicht-sozialistischer Ausrichtung, konnten hier nur schwer Fuß fassen, und wenn, dann in der Regel nur in eher randständigen Positionen. Größerer Gestaltungsspielraum bestand für sie deshalb nicht, weil in den westlichen Besatzungszonen und der Bundesrepublik schon früh die Weichen in Richtung auf Wiederherstellung einer bürgerlich-konservativen Gesellschaftsordnung gestellt wurden, mit einem Schulsystem, in dem das bürgerliche Bildungsprivileg nahezu ungebrochen war. Erinnerung sei nur an das Düsseldorfer "Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens" (1955), das die herkömmliche dreigliedrige Schulstruktur - ohne den geringsten Spielraum zu deren Auflockerung - festschrieb. Reformpädagogische Konzepte und Modelle hatten in diesem System nur Platz, insoweit sie sich in dieses Gesellschafts- wie Bildungssystem einpaßten. Das bedeutete, daß ein Anknüpfen eigentlich nur an bürgerlich-konservative und -liberale Traditionen der Weimarer Zeit in Frage kam, Traditionen also, die das Interesse der damaligen Führungsschicht an pädagogischen Reformschulen für die eigenen Kinder befriedigten, zugleich aber die bestehenden Privilegienstruktur nicht in Frage stellten. Von daher verwundert es kaum, daß sich Reformpädagogik in der Nachkriegszeit im wesentlichen auf Landerziehungsheime, Waldorf- und Jena-Plan-Schulen reduzierte⁷, auf Modellschulen also, die - bei aller Würdigung ihrer Verdienste für die Schulreform in diesem Jahrhundert und unter Berücksichtigung der besonderen Rolle einiger weniger Ausnahmen wie z. B. der Odenwaldschule⁸ - insgesamt kaum aus diesem Rahmen herausfielen. Waren doch ihre Erziehungskonzepte tendenziell idealistischen, kulturkritischen, teilweise auch antiaufklärerischen wie antidemokratischen Traditionen verhaftet und ihre äußere wie innere Organisation, einschließlich der durch sie vorgegebenen Kommunikationsstrukturen, so beschaffen, daß sie für eine Erziehung zur Demokratie nur bedingt geeignet sein konnten.⁹ Selbst in Berlin, wo in der ersten Nachkriegszeit andere, explizit demokratische reformpädagogische Traditionen lebendig waren und im Rahmen einer achtjährigen Einheitsschule mit Kern- und Kurs-Unterricht sogar für kurze Zeit praktiziert wurden, erinnerte schon seit Anfang der fünfzi-

ger Jahre lediglich noch die - den Namen eines der bedeutendsten demokratisch-sozialistischen Reformpädagogen der Weimarer Zeit tragende und Ideen von ihm aufnehmende - Fritz-Karsen-Schule daran, daß Reformpädagogik in den zwanziger Jahren weit mehr und vielfach anderes war als das, was in der Bundesrepublik davon in Theorie und Praxis lebendig blieb (vgl. Radde 1983, 1989). Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, daß diese andere Reformpädagogik, insbesondere soweit sie einem demokratischen Sozialismus verpflichtet war, schon in der Weimarer Zeit mit nicht unerheblichem Widerstand zu kämpfen hatte und deshalb auch nicht die Förderung erfuhr wie die im gehobenen und mittleren Bürgertum verankerten Konzepte und Modelle.

Für die wissenschaftliche Rezeption der Reformpädagogik bedeutete die Renaissance geisteswissenschaftlicher Pädagogik nach 1945 eine wichtige Weichenstellung, insofern diese bereits in der Weimarer Zeit spezifische Deutungsmuster der Reformpädagogik festgelegt hatte, die nun weitergeführt werden konnten. Kennzeichen der geisteswissenschaftlichen Sichtweise von Reformpädagogik war deren Interpretation als geschlossene Bewegung sowie deren Legitimierung mit Topoi aus der Kulturkritik des 19. Jahrhunderts. "Reformpädagogik" erscheint dabei als allgemeines Heilmittel für die Nöte der Zeit, ohne eine gesellschaftsanalytische Basis zu haben. Diese, einem konservativen Gesellschaftsbild vorarbeitende Geschichtskonstruktion wurde nach 1945 durch Herman Nohl und Wilhelm Flitner weiter tradiert, die bereits vor und nach 1933 die für das Verständnis von Reformpädagogik maßgeblichen Vertreter geisteswissenschaftlicher Pädagogik waren und auch in der Nachkriegszeit wichtige Positionen im Wissenschaftsbereich bekleideten, wissenschaftliche Schulen bilden konnten und überdies mit ihren bis heute als Standardwerk geltenden Darstellungen (Nohl 1933, 1935², 1949³, 1970⁷) bzw. Quellensammlungen zur Reformpädagogik (Flitner/Kudritzki 1962, 1982³) über entsprechende Definitionsmacht verfügten. Charakteristisch scheint mir zu sein, daß bis zum heutigen Tag die Darstellungen zweier Schüler Wilhelm Flitners, nämlich Wolfgang Scheibes (1969, 1984⁹) und Hermann Röhrs (1980, 1991³), die Wahrnehmung von Reformpädagogik in der Bundesrepublik bestimmen.

Entsprechende Rezeptionslinien auf der Basis von Schulbildungen im Wissenschaftsbereich lassen sich ganz speziell auch für die Jena-Plan-Pädagogik nachweisen, wobei an die Wirksamkeit von Heinrich Döpp-Vorwald an der Universität Münster und Hans Mieskes an der Universität Gießen zu erinnern ist; im Verbund mit anderen SchülerInnen Petersens, wie etwa Theo Dietrichs, gelang es ihnen nicht nur, die Jena-Plan-Idee über Monographien und Aufsätze in den verschiedensten pädagogischen Zeitschriften vier Jahrzehnte lang lebendig zu halten, sondern auch Schulgründungen zu initiieren sowie wissenschaftlichen Nachwuchs zu qualifizieren, der inzwischen seinerseits über entsprechenden Einfluß verfügt.

Eine detaillierte Erforschung der Reformpädagogik-Rezeption in der Nachkriegszeit steht noch aus. Dabei wäre vor allem zu untersuchen, auf welche Initiativen die Wiedereröffnung bzw. Neugründung von Reformschulen zurückgegangen sind bzw. wer deren ideelle und materielle Träger waren, und zwar unter Einbeziehung von Organisationen wie der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft, des Bundes Freier Waldorfschulen oder der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime.

Bei der Verbreitung reformpädagogischer Ideen bzw. entsprechender Konzepte dürften pädagogische Zeitschriften eine wichtige Rolle gespielt haben. Ein erster - vorläufiger - Überblick zeigt, daß spezifische Konzepte in ganz bestimmten Zeitschriften vertreten worden sind. Dies gilt nicht nur für die Waldorf-Pädagogik, die bis heute über eigene Publikationsorgane verfügt, sondern auch die Landerziehungsheime, denen vor allem die "Sammlung", später auch die "Neue Sammlung" zur Verfügung stand und steht, oder die "Pädagogische Rundschau", in den fünfziger Jahren auch "Westermanns Pädagogische Beiträge", die sich besonders häufig mit dem Jena-Plan beschäftigt haben.

Was die Rezeption der Reformpädagogik im Hochschulbereich anbelangt, muß hier - wie schon in der Weimarer Zeit - zwischen Universitäten einerseits, Pädagogischen Akademien und Pädagogischen Hochschulen andererseits unterschieden werden. Während an

den Universitäten das Thema "Reformpädagogik" tendenziell von höchstens untergeordneter Bedeutung gewesen ist, stattdessen vielmehr die pädagogischen "Klassiker" des ausgehenden 18. und 19. Jahrhunderts im Mittelpunkt von Lehre wie wohl auch Forschung standen¹⁰, bildete die Reformpädagogik an den Pädagogischen Akademien einen Schwerpunkt, und zwar weniger im Bereich der Historischen Pädagogik, als vielmehr im Rahmen von Schulpädagogik und Didaktik. Die Mehrzahl der nach 1945 an Pädagogischen Akademien tätigen HochschullehrerInnen kam ja selbst aus der Schule, und zwar der Volksschule, und war durch die Reformpädagogik der Weimarer Zeit geprägt worden. Die vornehmlich behandelten Werke reformpädagogischer Klassiker dürften sich in dem bereits skizzierten Rahmen bewegt haben, wie man an den entsprechenden Auflagen beispielsweise des "Jena-Plans"¹¹ und der "Führungslehre des Unterrichts"¹² ablesen kann. Gedanken der Reformpädagogik sind aber auch eingegangen in die an Pädagogischen Akademien und Hochschulen verbreiteten Didaktiken und Unterrichtslehren wie die von Huber (1944, 1983⁸), Netzer (1955, 1965⁷) und Stöcker (1954, 1968¹²), wobei Dieter Hoof (1969) zu Recht auf die Differenz zwischen den ursprünglichen Konzepten und deren Verarbeitungen in der Nachkriegszeit aufmerksam macht: Sie leben förmlich von den damals erarbeiteten Begriffen und Konzeptionen, aber die lebendige Kraft der Reform ist in ihnen verloren gegangen" (S. 24).

Allerdings kam es auch zu Neuauflagen von Didaktiken aus der Zeit der Reformpädagogik selbst, wie der bereits 1933 erstmals erschienenen "Kritischen Didaktik in Unterrichtsbeispielen" von Theodor Schwerdt, die insgesamt 20 Auflagen erlebt hat. Theodor Schwerdt, Jahrgang 1899, war im übrigen einer der Dozenten, die in der Nachkriegszeit fast 20 Jahre lang an der Pädagogischen Akademie, später Pädagogischen Hochschule (Paderborn) wirkten, und zwar auf der Grundlage seiner reformpädagogischen Erfahrungen als junger Lehrer in der Zeit der Weimarer Republik.

Waren es im Hochschulbereich vor allem die Pädagogischen Akademien, die reformpädagogische Ideen rezipiert und tradiert haben, so auf der Ebene der Schule in erster Linie Volksschulen, in denen reformpädagogische Konzepte und Modelle umzusetzen ver-

sucht wurde. Ausnahmen bildeten die Landerziehungsheime im gymnasialen Bereich, die schon erwähnte Fritz-Karsen-Schule in Berlin als einzige wirkliche Einheitsschule, Odenwaldschule und Schulfarm Insel Scharfenberg mit immerhin Ansätzen in Richtung auf die Einheitsschule. Herbert Chiout hat 1955 im Rahmen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, dem späteren DIPF, eine Bestandsaufnahme sämtlicher damals laufender Schulversuche vorgelegt. Die in der Einleitung erläuterten Ordnungsprinzipien zu deren Beschreibung zeigen, wie sehr dabei noch die Reformpädagogik Pate gestanden hat, wobei offensichtlich die Jena-Plan-Pädagogik von besonders starkem Einfluß gewesen ist.

Die Problematik dieser ersten Phase der Reformpädagogik-Rezeption in der Bundesrepublik liegt m. E. zunächst darin, daß deren SprecherInnen sich vorwiegend an bürgerlich-konservativen reformpädagogischen Ideen und Konzepten orientiert haben und d. h. vor allem, daß sie ein Pädagogikverständnis tradierten, das Zusammenhänge zwischen Schule und Gesellschaft ausklammerte, damit zugleich aber bestehende Gesellschaftsstrukturen verfestigte. Insbesondere das Leitprinzip einer volkstümlichen Bildung war dazu geeignet, die mit der Dreigliedrigkeit vorgegebene ständische Struktur des Schulwesens noch zu legitimieren. Dementsprechend stand bereits damals der weitverbreitete Gedanke harmonischer Gemeinschaftspädagogik einer Erziehung zur Demokratie im Wege. Nicht zuletzt verband sich mit der starken Betonung des Erzieherischen für die Volksschule die Überzeugung, daß die Kinder der breiten Mehrheit der Bevölkerung nicht in erster Linie der Aufklärung durch Bildung, sondern der Einpassung in die bestehenden Lebens- und Gesellschaftszusammenhänge durch Erziehung bedürften.¹³

2. Die Bildungsreformphase der sozial-liberalen Ära: Abkehr von der Reformpädagogik

Als 1964 die Konferenz der Kultusminister ihre berühmte "Berli-

ner Erklärung" abgab, mit der die Anpassung des bundesdeutschen Schulwesens an die europäische Schulentwicklung gefordert wurde, und zwar in Form einer "Erhöhung der Zahl der zu gehobenen Abschlüssen verschiedenster Art geführten Jugendlichen", einer "Ausbildung jedes Einzelnen bis zum höchsten Maß seiner Leistungsfähigkeit", einer stärkeren Ausrichtung von Ausbildungsmöglichkeiten "auf die Befähigung des Einzelnen" und vor allem einer "Verstärkung der Durchlässigkeit unter allen bestehenden Schulen"¹⁴, war die "Reformpädagogik" längst kein zentrales Thema der Pädagogik mehr. "Volkstümliche Bildung", "Erziehung im Gemeinschaftsgeist" und "Heimatkundliches Prinzip" - um nur diese besonders problematischen reformpädagogischen Leitbegriffe zu nennen-, sie waren längst obsolet geworden und der Kritik einer sich zunehmend sozialwissenschaftlich verstehenden Erziehungswissenschaft anheimgefallen. Wie ist dieser Paradigmenwechsel, der mit einer Ablösung der noch direkt durch die Reformpädagogik beeinflussten Lehrer und Lehrerinnen einherging, aus dem Abstand von nunmehr über 20 Jahren zu erklären?

Zunächst einmal ging es damals um zweierlei: einmal um die Modernisierung des Bildungswesens für eine hochtechnisierte Industriegesellschaft, in der Bildung einen immer gewichtigeren Faktor dazustellen schien, zum anderen aber auch um die Einlösung der Ideen von 1789 und 1848, also von mehr Gleichheit und gesellschaftlicher Teilhabe. Solche Ziele waren mit reformpädagogischen Maßnahmen, wie sie in den fünfziger Jahren diskutiert wurden, nicht zu erreichen. Die damalige Argumentation der Modernisierung des Bildungswesens, insbesondere aber für mehr Chancengleichheit - dies meine Erklärung für den Einstellungswandel - hat, im Zuge der beginnenden Studentenbewegung, vor allem die jüngere PädagogInnenschaft mehr überzeugt als die Argumente derjenigen, die gegen die äußere und stattdessen für innere Reform eintraten. Der Hamburger Erziehungswissenschaftler Carl-Ludwig Furck veröffentlichte 1967 einen - inzwischen wieder - hochaktuellen Aufsatz "Innere oder äußere Schulreform?", in dem er zu zeigen versuchte, daß die Forderung nach innerer statt äußerer Reform bereits in der Weimarer Zeit von konservativen Pädagogen wie Eduard Spranger als Mittel eingesetzt worden ist, um wirkliche Schulreform zu verhindern.

Bekanntlich war das wichtigste Ergebnis der Bildungsreform die Einrichtung einer inzwischen großen Zahl von Gesamtschulen wie auch die generelle Öffnung weiterführender Schulen - längst noch nicht die Beseitigung des Bildungsmonopols.¹⁵ Bekannt ist ebenso, daß es zu einer flächendeckenden Reform damals nicht gekommen ist.

Es stellt sich die Frage, inwieweit bei der Gesamtschulreform reformpädagogische Prinzipien rezipiert worden sind. Hermann Röhrs (1986) beantwortet sie positiv, indem er die Gesamtschule einer "jüngeren" oder "zweiten Reformpädagogik" zurechnet und als Beispiel die erste Berliner Gesamtschule in Britz-Buckow-Rudow aufführt. Ich teile diese Auffassung nicht, insofern gerade bei dieser wie fast allen anderen Gesamtschulen der ersten Generation viel stärker kybernetische Modelle des Lehrens und Lernens, wie sie damals aus Amerika rezipiert wurden, Pate gestanden haben.¹⁶ Allerdings hat das Engagement der dort arbeitenden Lehrer und Lehrerinnen dazu geführt, daß das Klima an diesen Schulen wie auch die Gestaltung des Ganztagsbetriebs vielfach trotzdem einen, der Reformpädagogik verwandten Charakter trug. Erst die Gesamtschulen der zweiten Generation, insbesondere die in Köln-Holweide und Göttingen-Geismar, haben dann konsequent bei der Strukturierung der gesamten Schule an Prinzipien der Reformpädagogik angeknüpft, ich nenne nur das Team-Kleingruppen-Modell, das wir damals in Köln gemeinsam mit Kollegen und Kolleginnen aus Jena-Plan-Schulen entwickelt haben, wobei allerdings der theoretische Begründungszusammenhang ein ganz anderer wurde (Keim 1986).

Aus dem Rückblick muß man sagen, daß die Verdrängung demokratischer reformpädagogischer Traditionen nach 1945 sich für die Gesamtschulreform negativ ausgewirkt hat, wären doch die damals reform-tragenden Kollegien bereit dazu gewesen, entsprechende Ansätze und Konzepte umzusetzen und zu erproben.

Ähnliches gilt im Grunde auch für die im gleichen Zeitraum entstandenen, vielfach Studentenbewegung und Kritischer Theorie nahestehenden Alternativschulen, deren Konzepte - wie Adalbert und Brita Rang (1978, S. 47 ff.) zu Recht beklagt haben - vielfach als "geschichtslos" bezeichnet werden müssen.

Die Abkehr von der Reformpädagogik-Rezeption der fünfziger Jahre verband sich zugleich mit neuen Ansätzen der Reformpädagogik-Forschung, die nun nicht mehr - wie bei Nohl und Flitner bzw. deren SchülerInnen - ausschließlich affirmativ war, sondern neue, vor allem ideologiekritische Ansätze erprobte. Zu nennen sind hier die beiden Arbeiten von Hubertus Kunert "Deutsche Reformpädagogik und Faschismus" (1973) und Bruno Schonig "Irrationalismus als pädagogische Tradition" (1973), deren Titel bereits darauf verweisen, um was es ihnen geht, nämlich die Ursachen für die relativ problemlose Funktionalisierung von zumindest Teilen der Reformpädagogik für das faschistische Herrschaftssystem zu untersuchen. Voraussetzung für die Entstehung solcher Arbeiten war eine inzwischen größer gewordene Sensibilität in Teilen der nachwachsenden PädagogInnen-Generation im Hinblick auf die Mitverantwortung der damaligen Pädagogenschaft für die Entstehung des deutschen Faschismus. Trotzdem haben es die Autoren solcher Untersuchungen innerhalb der Zunft vielfach nicht leicht gehabt, wurden Methoden und Ergebnisse ihrer Arbeiten angefeindet oder aber völlig ignoriert. Von daher verwundert es kaum, daß dieser Strang der Forschung eigentlich erst am Ende der achtziger Jahre, insbesondere mit Diskussionen zum Verhältnis Peter Petersens zum deutschen Faschismus, wieder aufgenommen worden ist (vgl. Keim 1990, 1991).

Eine Forschung zu Einzelfragen, -personen und -konzepten hat es auch in den siebziger Jahren nur sehr spärlich gegeben. Als Beispiele weiterführender, auf umfassenden Quellenstudien, einschließlich ZeitzeugInnenbefragungen beruhender Untersuchungen nenne ich die Arbeiten von Gerd Radde über Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit" und von Dirk Hagener über "Die schulpolitischen Kämpfe in Bremen vor dem Ersten Weltkrieg und in der Entstehungsphase der Weimarer Republik" - mit dem Obertitel "Radikale Schulreform zwischen Programmatik und Realität", beide Arbeiten 1973 veröffentlicht.

Winfried Böhm (1974) hat Mitte der siebziger Jahre die damalige "Einschätzung der reformpädagogischen Bewegung durch die Erziehungswissenschaft" auf die einprägsame Formel "Ignorieren, Kanonisieren und Polemisieren" gebracht (S. 766) und dabei das Ver-

hältnis "der drei Rezeptionsformen" - ganz im Sinne unserer Analyse - wie folgt gewichtet:

"Während die Tendenz zur Kanonisierung sich zunehmend abschwächt, läßt sich das Ignorieren unverändert bei jenen Erziehungswissenschaftlern und Bildungspolitikern konstatieren, die sich vorwiegend bildungsplanerischen Fragen zuwenden und Erziehungswissenschaft sozialwissenschaftlich fundieren. Die Neigung zum Polemisieren gegenüber der Reformpädagogik scheint sich dagegen erst in jüngeren Publikationen breit zu machen und kann als Ausdruck für eine sich anbahnende überaus ablehnende Haltung zur Reformpädagogik angesehen werden." (S. 775)

Alle drei Positionen für sich genommen - so das Fazit Böhm's - führen zu einer verkürzten Sichtweise: das Ignorieren, insofern damit grundlegende pädagogische Erfahrungen als Korrektiv bildungsplanerischer und -ökonomischer Ansätze ausgeblendet werden, das Kanonisieren aufgrund der damit verbundenen Gefahr, allgemeingültige Handlungsanweisungen unüberprüft und losgelöst von ihrem Entstehungszusammenhang verbindlich machen zu wollen, und schließlich das Polemisieren aufgrund der damit verbundenen Verengung der Perspektive. Im Interesse einer Überwindung solcher verkürzten Sichtweisen plädiert Böhm für eine umfassende Erforschung der Reformpädagogik, und zwar nicht nur ihres Selbstverständnisses und ihrer Theorie, sondern auch ihrer Praxis vor dem zeitgenössischen Hintergrund. Eine solche Erforschung der Reformpädagogik steht bis heute noch weitgehend aus, obwohl sich, vielleicht auch weil sich - wie wir gleich noch sehen werden - das Verhältnis zur Reformpädagogik inzwischen wieder grundlegend verändert hat.

3. Die Phase konservativer Wende: Rückfall in die fünfziger Jahre?

Spätestens mit der Verabschiedung des "Bildungsgesamtplans"

durch die Bund-Länder-Kommission 1973 und dem dort festgeschriebenen Status quo im Bildungswesen, d. h. einem Nebeneinander von dreigliedrigem und Gesamtschulsystem, war allen bildungspolitisch Versierten deutlich, daß es zu der am Ende der sechziger Jahre angestrebten umfassenden und zugleich flächendeckenden Strukturreform des Bildungswesens nicht kommen würde. Die in den folgenden Jahren noch zahlreich erschienenen Vergleichsuntersuchungen zwischen herkömmlichem dreigliedrigem und Gesamtschulsystem, insbesondere der Konstanzer Forschungsgruppe um Helmut Fend, änderten daran nichts mehr, auch wenn die Titel solcher Untersuchungen wie "Gesamtschule im Vergleich. Bilanz des Gesamtschulversuchs" (Fend 1982) oder "Ist die Gesamtschule besser?" (Haenisch/Lukesch 1980) den Anschein erwecken konnten, als sei die letzte Entscheidung darüber noch nicht gefallen.

Der allgemeine Frust über das Scheitern der Reformpläne war jedoch nicht der einzige Grund dafür, daß bereits in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre eine allgemeine Abkehr von Bildungsreformfragen und ein nachlassendes Interesse an der Gesamtschule, zumindest auf Seiten der Erziehungswissenschaft, begann. Ausschlaggebend dürfte m. E. auch gewesen sein, daß - wie bereits angedeutet - die vielfach in Serienbauweise erstellten und unter Effizienzgesichtspunkten organisierten Gesamtschulen pädagogisch nicht das hielten, was man sich allgemein von ihnen versprochen hatte. Zu stark war zum einen der Druck von Schulträgern, die Kosten möglichst gering zu halten, zum anderen der Einfluß von Technokraten, für die sich Pädagogik in der Erstellung von Differenzierungssystemen und Stundentafeln am Reißbrett erschöpfte. Pädagogisch gelungene Gesamtschulen wie Köln-Holweide und Göttingen-Geismar konnten den Imageverlust der Gesamtschule nicht mehr auffangen. Ähnliches gilt für die Grundschul- wie auch die Oberstufenreform der endsechziger und frühen siebziger Jahre. Dieser doppelte Frust über die gescheiterte Reform verschaffte ab Mitte der siebziger Jahre zunächst der Alternativschulbewegung gehörigen Aufwind, wie sich anhand einer Vielzahl von Buchtiteln und Zeitschriftenaufsätzen aus diesen Jahren zeigen läßt: "Gegenschulen. Radikale Reformschulen in der Praxis" (Ramseger 1975), "Schulen, die ganz anders sind" (Borchert/Derichs-Kunstmann 1979), "Alternativschulen. Informa-

tionen, Probleme, Erfahrungen" (van Dick 1979) - so lauteten einige der Titel, die typisch für den pädagogischen Diskurs dieser Zeit waren. Die Mehrzahl dieser Schulen war aus gesellschaftskritischen Diskussionszusammenhängen entstanden, allen voran die Glockseeschule in Hannover; ihre TrägerInnen sahen in der Errichtung solcher Schulen einen Weg zur Gesellschaftsveränderung; in gewissem Sinne knüpften sie also an die "linke" Reformpädagogik der Weimarer Zeit an, ohne sich allerdings dessen bewußt zu sein.

Wenn auch Adalbert und Brita Rang - wie bereits angedeutet - damals beklagten, daß bei den Gründern solcher Alternativschulen kein zureichendes Bewußtsein bezüglich der Verortung ihrer Schulen im historischen Prozeß bestand, so ist doch mit dem Diskurs über Alternativschulen zugleich der Erinnerung an die Reformpädagogik und die im Zusammenhang mit ihr entstandenen Reformschulen neu belebt worden. So enthalten die Bücher zur Alternativschulpädagogik der damaligen Zeit fast alle wenigstens ein Kapitel, das sich mit der Reformpädagogik des ersten Jahrhunderts drittels beschäftigt.

Mit dem Boom der Alternativschulbewegung erhielten jedoch zugleich auch die historischen Modelle der Reformpädagogik neuen Aufschwung, wie die Waldorfschulen, deren Zahl in der Bundesrepublik sich zwischen 1975 und 1982 von 40 auf 78 fast verdoppelte (Leber 1981, S. 16 f.; Steiner 1983, S. 63 ff.).

Seit Beginn der achtziger Jahre kann man dann anhand der pädagogischen Zeitschriften ein neu erwachtes Interesse an den historischen Modellen der Reformpädagogik verfolgen, und zwar sowohl an Waldorfschulen als auch an Landerziehungsheimen, Jena-Plan- und Montessorischulen, während die Alternativschulbewegung in dieser Zeit zunehmend, zumindest was ihre Breitenwirkung angeht, versackt ist. Wie ist es zu erklären, daß die Schulmodelle der Reformpädagogik den Alternativschulen zunehmend den Rang abgelaufen, vor allem aber gegenüber den bundesdeutschen Gesamtschulen an Image zurückgewonnen haben? Ganz offensichtlich spiegelt sich darin der allgemeine gesellschaftliche Wandel dieser Zeit, der gemeinhin mit dem Begriff der "konservativen Wende" beschrieben wird und sich an der Ablösung der Ära Brandt/Schmidt

durch die Ära Kohl ablesen läßt. Im pädagogischen Bereich hat sich dieser Wandel besonders deutlich im Januar 1978 auf einem Forum im Wissenschaftszentrum Bad Godesberg angekündigt, als konservative Erziehung- und Gesellschaftswissenschaftler der Bundesrepublik mit den "Holzwegen der Kulturrevolution" aufzurechnen versuchten und unter dem Motto "Mut zur Erziehung" Thesen verabschiedeten, die eine klare Absage an Aufklärung, Chancengleichheit und mehr gesellschaftliche Teilhabe bedeuteten.¹⁷ Die als klassisch zu bezeichnenden Reformmodelle wie vor allem Waldorf- und Jena-Plan-Schulen dürften aufgrund ihrer bereits skizzierten Konzepte und Strukturen solchen Forderungen tendenziell eher entsprochen haben als die Alternativ- und erst recht die Gesamtschulen. Zwar versuchen sie - sicherlich mit Erfolg - ein kindgemäßes pädagogisches Klima herzustellen, zugleich aber geben sie den Kindern und Jugendlichen eher einen festen Rahmen vor, und zwar in weltanschaulicher, teilweise auch pädagogisch-didaktischer Hinsicht, am eindeutigsten zweifellos die Waldorfschulen. Erziehungsziele, wie sie für die Pädagogik der sechziger und siebziger Jahre typisch waren, also Mündigkeit, Kritik- und Konfliktfähigkeit, haben hier insgesamt einen weniger hohen Stellenwert als in den Reformmodellen des sozial-liberalen Aufbruchs. Ihr Hauptunterschied zur staatlichen Gesamtschule dürfte jedoch vor allem darin zu sehen sein, daß sie es - nach wie vor - mit einer nach sozialen Kriterien ausgewählten SchülerInnenpopulation zu tun haben¹⁸, ein Tatbestand, der im Zuge der Chancengleichheitsdiskussion der sechziger Jahre zunehmend in die Kritik geraten war, spätestens seit Mitte der siebziger Jahre jedoch mit dem Argument "Elternrecht auf freie Schulenwahl" zunehmend wieder Akzeptanz gefunden hat.

Rückfall in die fünfziger Jahre? Ich denke kaum, insofern die historischen Modelle der Reformpädagogik sich heute wesentlich vielfältiger darstellen¹⁹ und darüber hinaus weder unumstritten, noch konkurrenzlos sind, wie der anhaltende Zuwachs der bundesdeutschen Gesamtschulen zeigt, die im Verlaufe von fast 25 Jahren von der Reformpädagogik gelernt, eine Fülle von Anregungen erhalten und aufgenommen haben. Insofern muß die Konkurrenz zwischen den historischen Modellen der Reformpädagogik und neuen Reformschulen wie den Gesamtschulen als fruchtbar bewertet wer-

den.

Von dem Aufschwung der klassischen Modelle der Reformpädagogik hat auch die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem reformpädagogischen Erbe zweifellos profitiert. War noch vor wenigen Jahren die "Reformpädagogik" kaum ein Thema erziehungswissenschaftlicher Forschung und die zu Beginn der siebziger Jahre begonnene ideologiekritische Auseinandersetzung schnell wieder eingeschlafen, so hat sich dies seit wenigen Jahren schlagartig verändert, ist die Reformpädagogik inzwischen doch nicht nur Gegenstand vieler neuer Publikationen, sondern auch zahlreicher Tagungen. In der kurzen Zeit von Ende September bis Anfang Oktober 1991 gab es zum Beispiel Tagungen mit entsprechenden Themenstellungen in Halle an der Saale, an der Petersenschule in Köln-Höhenhaus und in Ichenhausen im bayerischen Landkreis Grönzburg.

Interessant ist, daß auch bei liberal-konservativen Erziehungswissenschaftlern der Bundesrepublik die Reformpädagogik längst nicht mehr unumstritten als wertvolles Erbe angesehen wird, wobei vor allem deren utopisches Moment als Widerlager gegen die Moderne der Kritik verfällt, wie in Jürgen Oelkers' Monographie zur Reformpädagogik, die den bezeichnenden Untertitel "Eine kritische Dogmengeschichte" trägt.²⁰ Oelkers' Anliegen ist es, sowohl die Nohlsche Sichtweise der Reformpädagogik als einheitlicher Bewegung und Epoche zu destruieren als auch die positive Bewertung der Reformpädagogik durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik in Frage zu stellen. Die damalige Schulkritik habe ins Leere gehen müssen, weil die Staatsschule bewußt nach anderen Kriterien strukturiert war und strukturiert sein mußte als das "Leben", wenn sie die ihr übertragenen Funktionen für eine sich modernisierende Industriegesellschaft wahrnehmen wollte. Allerdings gesteht auch Oelkers den reformpädagogischen Modellschulen eine positive Wirkung zu, insofern sie Anregungen für das Regelschulwesen gegeben, ja dieses immer wieder in Frage gestellt hätten. Über solche Grundsatzdiskussionen zur Sichtweise der Reformpädagogik als Gesamtphänomen hinausgehend, ist inzwischen die Forschung zu Einzelaspekten stärker in Gang gekommen. Wichtigster Forschungsbeitrag des vergangenen Jahrzehnts war dabei m. E. die Entdeckung, Spurensicherung und Beschreibung einer von

den Nazis verdrängten Reformpädagogik zwischen 1933 und 1945, die in erster Linie der Kasseler Erziehungswissenschaftlerin Hildegard Feidel-Mertz zu verdanken ist. Inzwischen gibt es nicht nur eine übersichtliche Darstellung zu den "Schulen im Exil" (Feidel-Mertz 1983) mit einer Reihe von Quellentexten und biographischen Hinweisen, sondern auch spezielle Studien, wie die von Lucie Schachne (1986) über das Landschulheim Herrlingen bei Ulm, von Gunter Nabel (1986) über Stockbridge School und von Ingeborg Hansen-Schaberg (1992) über Minna Specht. Ihnen sind weitere Untersuchungen und Quellensammlungen zu Personen, Institutionen, Regionen und Problemen der Reformpädagogik an die Seite zu stellen, insbesondere zu Fritz Gansberg (Bienzeisler 1986), Ellen Key (Dräbing 1990), Adolf Reichwein (Amlung 1991) und Martin Luserke (Schwerdt 1992); zu den Hamburger Gemeinschaftsschulen (Rödler 1987), zu Karl Wilkers "Lindenhof" (Wilker 1989) und dem Landwaisenheim Veckenstedt (Feidel-Mertz/Krause 1990); zu den Reformregionen Hamburg (de Lorent/Ulrich 1988; Daschner/Lehberger 1990) und Sachsen (Poste 1992) und schließlich zu den Problemkomplexen "Schulleben" (Heiland/Sahmel 1985), "Kursunterricht" (Keim 1987a) und "Arbeitsschule" (Hackl 1990). Nicht vergessen werden dürfen in diesem Zusammenhang Bemühungen, die unterschiedlichen "Sinn- und Bedeutungsstufen des reformpädagogischen Unterrichts" (Schonig 1983, S. 534) für heutige PädagogInnen zu entschlüsseln, wie es Bernhard Gleim (1985) für den Deutschunterricht der Bremer und Hamburger Reformpädagogen exemplarisch versucht hat. Diese Hinweise müssen hier genügen.

4. Perspektiven nach der Vereinigung

Inzwischen erfreut sich das Thema "Reformpädagogik" auch bei ErziehungswissenschaftlerInnen der ehemaligen DDR großer Beliebtheit, ganz offensichtlich gibt es hier einen über vierzigjährigen Nachholebedarf. Vorgegangen waren zahlreiche Aktivitäten der im Westen um Elterngunst konkurrierenden Reformgruppen, vor allen anderen der Waldorf- und der Jena-Plan-Pädagogik. Mit der von Andreas Pehnke initiierten und organisierten September-Tagung in Halle läuft schließlich bereits ein erstes anspruchsvolles Projekt "zur Aufarbeitung des regionalen reform-

pädagogischen Erbes in den neuen Bundesländern" an. Angesichts solcher Aktivitäten stellt sich die Frage, in welche Richtung die Reformpädagogik-Rezeption im vereinigten Deutschland gehen wird und welche besonderen Impulse dabei von der ehemaligen DDR ausgehen könnten. Hierzu abschließend zwei Gesichtspunkte:

Zunächst einmal rücken nach der Vereinigung mit Sachsen, Thüringen, aber auch Ost-Berlin wieder Regionen in unser Blickfeld, die nach dem Ersten Weltkrieg Zentren einer demokratisch-sozialistischen Reformpädagogik waren. Aus wissenschaftlicher Perspektive könnten sie ein wichtiges Korrektiv zur Dominanz bürgerlich-konservativer Reformmodelle in der westdeutschen Historiographie darstellen, insbesondere bewußt machen, daß sich Reformpädagogik in den zwanziger Jahren mit den damals emanzipatorischen gesellschaftlichen Kräften verbunden hat. Bekanntlich ist dieser Teil einer demokratisch-sozialistischen Reformpädagogik ja nicht nur in der alten Bundesrepublik, sondern - zumindest lange Zeit - auch in der DDR weitgehend dem Vergessen anheimgegeben worden.

Zum anderen könnte die Tradition materialistischer Geschichtsbetrachtung, trotz aller stalinistischen Deformationen, die sie in der DDR erfahren hat, auf die historiographische Bearbeitung der Reformpädagogik befruchtend wirken. Die entsprechenden Abschnitte in der von Günther u. a. herausgegebenen "Geschichte der Erziehung" (1987¹⁵) lassen sich zwar aufgrund ihrer dogmatischen Verengungen, z. B. ihrer Konstruktion historischer Gesetzmäßigkeiten und ihrer auf die Sowjetunion und DDR bezogenen teleologischen Perspektive, so nicht fortschreiben, zumal sie sicherlich auch längst nicht mehr auf dem aktuellen Stand der Reformpädagogik-Forschung stehen. Damit sind allerdings materialistische Ansätze der Geschichtsbetrachtung, gerade auch zur Reformpädagogik, noch längst nicht erledigt, vielmehr müssen sie auch zukünftig ihre Berechtigung behalten - als Korrektiv zu der bei uns immer noch, und zwar bis hin zu Jürgen Oelkers, weit verbreiteten Ideengeschichte. Anknüpfen ließe sich beispielsweise an Heinrich Deiters' und Robert Alts wichtige Beiträge zur Reformpädagogik aus den endvierziger und fünfziger Jahren, im Zusammenhang damit wäre allerdings zugleich der Prozeß histo-

riographischer Deformierungen im Zusammenhang mit der Stalinisierung der DDR aufzuarbeiten, wofür Brita Rang mit ihrer grundlegenden Untersuchung über "Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklung und Entwicklungsbedingungen der pädagogischen Historiographie 1945-1965" (1982) bereits wichtige Vorarbeiten geleistet hat. Aus einer solchen kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Erbe der Reformpädagogik-Rezeption in der DDR könnte vielleicht einmal die vielfach geforderte, aber bis heute noch nicht einmal im Ansatz realisierte Sozialgeschichte der Reformpädagogik entstehen.

Anmerkungen:

¹ Die Reformpädagogik-Rezeption in der Bundesrepublik ist unter anderer Perspektive bereits von Christoph Berg (1990) und Heiner Ullrich (1990) analysiert worden; auf ihre Beiträge sei ausdrücklich verwiesen.

² Vgl. den Überblick bei Kläßen u. a. 1990, S. 146 ff.

³ Eine bibliographische Auswertung oder gar Analyse der Reformpädagogik-Rezeption nach 1945 fehlt bislang. Vgl. für die Landerziehungsheime Schwarz 1970.

⁴ Vgl. demgegenüber Hermann Röhrs' Unterscheidung zwischen einer "traditionellen" (ca. 1890 - 1933 bzw. 1945) und einer "jüngeren oder zweiten Reformpädagogik" (nach dem 2. Weltkrieg) (Röhrs 1986, S. 7 ff.), wobei m. E. die sehr verschiedenartigen gesellschaftlichen Kontexte beider Zeitabschnitte nicht genügend berücksichtigt werden. Die Frage ist dann z. B., warum nicht auch Reformbewegungen und -ansätze vor 1890 mit unter den Reformpädagogik-Begriff subsumiert werden sollen, etwa in die Richtung von Jürgen Oelkers gehend, der vorschlägt, "Reformpädagogik" generell nicht als Epoche, sondern als "Projekt" zu begreifen, "das in bestimmten Schüben, aber durchaus folgerichtig", und zwar seit Mitte des 18. Jahrhunderts, "wirksam ist" (Oelkers 1989, S. 71).

⁵ Dies belegt z. B. die von Hermann Röhrs (1986) herausgegebene Beispiel-Sammlung.

⁶ Gerd Radde (1990) hat dies am Beispiel von Fritz Karsen verdeutlicht.

⁷ Mitte der fünfziger Jahre gab es 17 Landerziehungsheime (mit der Schulfarm Insel Scharfenberg in Berlin sogar 18), über 60 Jena-Plan- und 26 Waldorf-, aber beispielsweise erst 5 Montessori-Schulen (vgl. Chiout 1955, S. 133 ff.; Schwarz 1970, S. 171 ff.; Leber 1981, S. 16).

⁸ Die Odenwaldschule verdankt ihre Entwicklung zu einer der interessantesten Modellschulen der Bundesrepublik in ganz wesentlichem Maße der fünfjährigen Leitungstätigkeit von Minna Specht nach ihrer Rückkehr aus dem Exil. Wie andere ExilantInnen hatte allerdings auch Minna Specht bei ihren Bemühungen um eine Demokratisierung des Bildungswesens mit erheblichen Widerständen zu kämpfen und konnte sich letztendlich mit ihren Plänen höchstens ansatzweise durchsetzen; vgl. dazu jetzt die umfassende Biographie über Minna Specht von Ingeborg Hansen-Schaberg (1992).

⁹ Vgl. dazu grundlegend Heydorn 1979, insbes. S. 218 ff., weiter Deiters 1946 + 1947; für die Waldorfpädagogik Prange 1985, für die Jena-Plan-Pädagogik Keim 1990 + 1991.

¹⁰ Vgl. für die unmittelbare Nachkriegszeit Herrlitz 1988.

¹¹ Die 1. Auflage von Peter Petersens Jena-Plan erschien 1927; 1946 bereits die 9./12., 1951 die 18./20., 1965 die 42./46. und 1980 die 56/60.

¹² Die 1. Auflage von Petersens "Führungslehre des Unterrichts" erschien 1937, die 2. 1950, also fast 13 Jahre später, die folgenden Auflagen in den fünfziger und sechziger Jahren in relativ kurzen Abständen, 1971 bereits die 10., 1984 noch einmal ein Nachdruck dieser Auflage; vgl. zur "Führungslehre" kritisch

Prior 1985.

¹³ Darauf haben vor allem Deiters und Heydorn hingewiesen, vgl. Anm. 9.

¹⁴ Zit. nach Böhm/Tenorth 1977, S. 74 f.

¹⁵ Vgl. die neuesten Zahlen bei Böttcher 1991.

¹⁶ Dies zeigt besonders deutlich die Diskussion um die Fachleistungsdifferenzierung an Gesamtschulen: vgl. Keim 1987b; zu einer ähnlichen Einschätzung kommt auch Böhm 1974, S. 767.

¹⁷ Beiträge und Thesen sind veröffentlicht in einer Broschüre mit dem Titel "Mut zur Erziehung" (1978).

¹⁸ "Wer Kinder auf eine Privatschule schickt, wird einerseits ein besonderes Interesse an der Bildung seiner Kinder haben, andererseits muß er aber auch von der Existenz der pädagogischen Zielsetzung solcher Schulen wissen und auch bereit sein, ein Schulgeld zu zahlen", so Stefan Leber (1981, S. 116 f.) in der Auswertung einer Befragung zum "gesellschaftlichen Umfeld" der Waldorfschule.

¹⁹ Ausdrücklich muß an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, daß die Reformpädagogik-Rezeption der siebziger und achtziger Jahre weit über die Tradierung der aufgeführten Modellschulen hinausgeht; besondere Bedeutung haben z. B. die Freinet-Pädagogik oder die Diskussion über das praktische Lernen erlangt: vgl. zur Rezeption Freinets in der Bundesrepublik Jörg 1986, zu den Rezeptionslinien des praktischen Lernens Keim 1985.

²⁰ Vgl. zu Oelkers Monographie die perspektivenreiche Diskussion bei Ullrich 1990.

Literatur:

Amlung, U.: Adolf Reichwein 1898 - 1944. Ein Lebensbild des

politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers. 2 Bde. Frankfurt/Main 1991

Berg, H. Chr.: Bilanz und Perspektiven der Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 877 - 892

Bienzeisler, R.: Der Bremer Reformpädagoge Fritz Gansberg. Ein Beitrag zur Historiographie der Reformpädagogik. Bochum 1986

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

Ders./H.-E. Tenorth, (Hrsg.): Deutsche Pädagogische Zeitgeschichte 1960 - 1973. Kastellaun 1977

Böttcher, W.: Soziale Auslese im Bildungswesen. Ausgewählte Daten des Mikrozensus 1989. In: Die Deutsche Schule 83 (1991), S. 151 - 161

Borchert, M./ K. Derichs-Kunstmann (Hrsg.): Schulen, die ganz anders sind. Erfahrungsberichte aus der Praxis für die Praxis. Frankfurt/Main 1979

Chiout, H.: Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Neue Wege und Inhalte in der Volksschule. Dortmund 1955

Daschner, P./ R. Lehberger (Hrsg.): Hamburg - Stadt der Schulreformen. Hamburg 1990

Deiters, H.: Die Schulpolitik in Deutschland. Ein kritischer Vergleich. In: die neue schule 1 (1946), Nr. 14, S. 3 - 6

Ders.: Kritische Bemerkungen zum gruppenunterrichtlichen Verfahren nach dem Jenaplan. In: Pädagogik 2 (1947), Nr. 3, S. 157 - 160

Dick, L. van: Alternativschulen. Informationen, Probleme, Erfah-

rungen. Reinbek 1979

Dräbing, R.: Der Traum vom "Jahrhundert des Kindes". Geistige Grundlagen, soziale Implikationen und reformpädagogische Relevanz der Erziehungslehre Ellen Keys. Frankfurt/Main 1990

Feidel-Mertz, H. (Hrsg.): Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933. Reinbek 1983

Dies.: Pädagogik im Exil nach 1933. Erziehung zum Überleben. Bilder und Texte einer Ausstellung. Frankfurt/Main 1990

Dies./J. P. Krause: Der andere Hermann Lietz. Theo Zollmann und das Landwaisenheim Veckenstedt. Frankfurt/Main 1990

Fend, H.: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/Basel 1982

Flitner, W./G. Kudritzki (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, 2 Bde. Düsseldorf/München 1961/1962

Furck, C.-L.: Innere oder äußere Schulreform? Kritische Betrachtungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967), S. 99 - 115

Gleim, B.: Der Lehrer als Künstler. Zur praktischen Schulkritik der Bremer und Hamburger Reformpädagogen. Weinheim/Basel 1985

Günther, K.-H./u. a.: Geschichte der Erziehung. Berlin 1987¹⁵

Hackl, B.: Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells. Wien 1990

Haenisch, H./H. Lukesch: Ist die Gesamtschule besser? Gesamtschule und Schulen des gegliederten Schulsystems im Leistungsvergleich. München/Wien/Baltimore 1980

Hagener, D.: Radikale Schulreform zwischen Programmatik und Realität. Die schulpolitischen Kämpfe in Bremen vor dem 1. Welt-

krieg und in der Entstehungsphase der Weimarer Republik. Bremen 1973

Hansen-Schaberg, I.: Minna Specht - eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung (1918-1951). Untersuchung zur pädagogischen Biographie einer Reformpädagogin. Diss. Berlin 1991, erscheint in den "Studien zur Bildungsreform", Frankfurt/Main voraussichtlich 1992

Heiland, H. /K.-H. Sahmel: Praxis Schulleben in der Weimarer Republik 1918 - 1933. Die reformpädagogische Idee des Schullebens im Spiegel schulpädagogischer Zeitschriften der zwanziger Jahre. Hildesheim/Zürich/New York 1985

Herrlitz, H.-G.: Die Restauration der deutschen Erziehungswissenschaft nach 1945 im Ost-West-Vergleich. Materialien zu einem ziemlich unerforschten Kapitel. In: Die deutsche Schule 80 (1988), S. 4 - 18

Heydorn, H. J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften 2. Frankfurt/Main 1979

Hoof, D. (Hrsg.): Die Praxis der Pädagogischen Bewegung des 20. Jahrhunderts. Berichte und Unterrichtsbilder. Bad Heilbrunn/Obb. 1969

Huber, F.: Allgemeine Unterrichtslehre. Leipzig 1944; Bad Heilbrunn/Obb. 1963⁸

Jörg, H.: Arbeitsmethoden der Freinetpädagogik in der Schule - ein französisch-deutsches Experiment. In: Röhrs 1986, S. 197 - 208

Keim, W.: Praktisch-berufliches Lernen als Teil der Allgemeinbildung - eine historisch-systematische Studie. In: Edding, F. u. a. (Hrsg.): Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik. Stuttgart 1985, S. 223 - 278

Ders.: Eine Schule braucht ein pädagogisches Konzept - das Beispiel Gesamtschule Köln-Holweide. In: Die Deutsche Schule 78 (1986), S. 363 - 377

Ders. (Hrsg.): Kursunterricht - Begründungen, Modelle, Erfahrungen. Darmstadt 1987 (a)

Ders.: Fachleistungskurse an Gesamtschulen - eine kritische Bestandsaufnahme. In: Keim 1987 a, S. 436 - 493 (b)

Ders.: Peter Petersen und sein Jena-Plan - wenig geeignet zur Demokratisierung von Schule und Erziehung. Kritische Anmerkungen zu einigen Petersen-Beiträgen aus dem Jahre 1990. In: Pädagogik und Schulalltag 45 (1990), S. 928 - 936

Ders.: Die Jena-Plan-Pädagogik. Ein problematisches Erbe. Was folgt aus den Affinitäten Peter Petersens zum deutschen Faschismus? In: Die Grundschul-Zeitschrift 5 (1991), H. 47, S. 36 - 39

Klaßen, T. F. u. a. (Hrsg.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Baltmannsweiler 1990

Kunert, H.: Deutsche Reformpädagogik und Faschismus. Hannover 1973

Leber, S.: Die Waldorfschule im gesellschaftlichen Umfeld. Zahlen, Daten und Erläuterungen zu Bildungsläufen ehemaliger Waldorfschüler. Stuttgart 1981

Lorent, H.-P. de/V. Ullrich (Hrsg.): "Der Traum von der freien Schule". Schule und Schulpolitik in der Weimarer Republik. Hamburg 1988

Mutschler, D.: Die Pädagogen und der Friede. Ein Beitrag zur Rezeption der Reformpädagogik aus der Sicht der Friedenserziehung. In: Duncker, L. (Hrsg.): Frieden lehren? Beiträge zu einer undogmatischen Friedenserziehung in Schule und Unterricht. Langenau/Ulm 1988, S. 49 - 82

- Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg, Stuttgart 1978
- Nabel, G.: Verwirklichung der Menschenrechte. Erziehungsziel und Lebensform. Hans Maeder und die Stockbridge School. Frankfurt/M. 1985
- Netzer, H.: Erziehungslehre. Bad Heilbrunn/Obb. 1955, 1965⁷
- Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/Main 1935², 1949³, 1970⁷; die 1. Aufl. im Rahmen des von Nohl/ Pallat hrsg. "Handbuches der Pädagogik", Bd. 1, Langensalza 1933
- Oelkers, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989
- Poste, B.: Schulreform in Sachsen 1918-1923. Eine vergessene Tradition deutscher Schulgeschichte. Diss. Paderborn 1991, erscheint als Bd. 20 der "Studien zur Bildungsreform", Frankfurt/M. voraussichtlich 1992
- Prange, K.: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. Bad Heilbrunn/ Obb. 1985
- Prior, H.: Die "Führungslehre des Unterrichts" in heutiger Sicht. In: Maschmann, I./J. Olkers (Hrsg.): Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie. Heinsberg 1985, S. 145 - 167
- Radde, G.: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Berlin 1973
- Ders.: Die Fritz-Karsen-Schule als Einheitsschule. In: Schmoldt, B. u. a. (Hrsg.): Zielkonflikte um das Berliner Schulwesen zwischen 1948 und 1962 (Werkstattbericht). Berlin 1983, S. 126 - 177

Ders.: Das "Gesetz für Schulreform" von 1948 und seine Realisierung an der Fritz-Karsen-Schule in Berlin (West). In: Schmoldt, Benno (Hrsg.): Schule in Berlin gestern und heute. Berlin 1989, S. 87 - 108

Ders.: Verfolgt, verdrängt und (fast) vergessen. Der Reformpädagoge Fritz Karsen. In: Keim, W. u. a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus - eine kritische Positionsbestimmung. Marburg 1990, S. 87 - 100

Ramseger, J.: Gegenschulen. Radikale Reformschulen in der Praxis. Bad Heilbrunn/Obb. 1975

Rang, A./B. Rang-Dudzik: Elemente einer historischen Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik. Zur Alternativlosigkeit der westdeutschen Alternativschulkonzepte. In: Reformpädagogik und Berufspädagogik. Schule und Erziehung (VI). Argument-Sonderband AS 21, S. 6 - 62

Rang, B.: Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklung und Entwicklungsbedingungen der pädagogischen Historiographie 1945 - 1965. Frankfurt/Main 1982

Rödler, K.: Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919 - 1933. Weinheim/München 1987

Röhre, H.: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover 1980; 1991³

Ders. (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit. Düsseldorf 1986

Schachne, L.: Erziehung zum geistigen Widerstand. Das jüdische Landschulheim Herrlingen - 1933 bis 1939. Frankfurt/Main 1986, 1989²

- Scheibe, W.: Die Reformpädagogische Bewegung. Weinheim/Basel 1969, 1984⁹
- Scheuerl, H.: Geschichte der Erziehung. Ein Grundriß. Stuttgart 1985
- Schonig, B.: Irrationalismus als pädagogische Tradition. Die Darstellung der Reformpädagogik in der pädagogischen Geschichtsschreibung. Weinheim/Basel 1973
- Ders.: Reformpädagogik. In: Skiba, E.-G. (Hrsg.): Erziehung im Jugendalter - Sekundarstufe I (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 8). Stuttgart 1983, S. 531 - 536
- Schwarz, K. (Hrsg.): Bibliographie der deutschen Landerziehungsheime. Stuttgart 1970
- Schwerdt, T.: Kritische Didaktik in klassischen Unterrichtsbeispielen. Paderborn 1933, 1963¹⁴ (20. Aufl. o. J.)
- Schwerdt, U.: Der Reformpädagoge Martin Luserke - Zwischen kulturkritischem Aufbruch und Flucht in den völkischen Mythos. Diss. Paderborn 1991, erscheint in den "Studien zur Bildungsreform", Frankfurt/Main voraussichtlich 1992
- Steiner, R.: Aspekte der Waldorfpädagogik. Beiträge zur anthroposophischen Erziehungspraxis. Hrsg. v. E. Froböse. Frankfurt/Main 1983
- Stöcker, K.: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. München 1954, 1968¹²
- Ullrich, H.: Die Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne? In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 893 - 918
- Wilker, K.: Der Lindenhof - Fürsorgeerziehung als Lebensschulung. Neu hrsg. u. erg. durch ein biographisches Vorwort v. H.

Verfasser: Prof. Dr. Wolfgang Keim
Universität-Gesamthochschule Paderborn
Fachbereich 2 . Erziehungswissenschaft, Psychologie,
Sportwissenschaft
Postfach 1621
W-4790 Paderborn

Gab es eine Chance? - Reformpädagogik in der DDR

Christa Uhlig

Vorbemerkung:

Als auf dem Berliner Alexanderplatz am 4. November 1989 Hunderttausende für Demokratie und einen veränderten Sozialismus in der DDR demonstrierten und auf selbstgemalten Plakaten Forderungen nach Waldorfpädagogik, nach alternativen und freien Schulen zu lesen waren, erhielt ich am Montag danach die dringliche Aufforderungen aus dem damaligen Ministerium für Volksbildung, unverzüglich eine Information zu erarbeiten, was das eigentlich sei: Waldorfpädagogik, freie Schulen, ob vielleicht gar eine Arglist zur Unterwanderung des immer noch stabil geglaubten bzw. geredeten Bildungssystems.

Ich erzähle deshalb von dieser eigentlich belanglosen Episode, weil sie mitten in das Thema meines Vortrages trifft. Damals war ich entsetzt: Wie wenig hatten Bemühungen von Erziehungswissenschaftlern (auch unsere eigenen seit Ende der 70er Jahre), Reformpädagogik in der DDR erneut zu thematisieren, letztendlich bewirkt? Wie groß war die Ignoranz und Arroganz gegenüber den Bedürfnissen und Interessen vieler Pädagogen und vor allem Eltern? Und schließlich: Welchen Sinn machten die gerade eben auf dem 9. Pädagogischen Kongreß geführten Scheingefechte gegen reformpädagogisches Denken, wenn ministerielle Beamte nicht einmal wußten, was das ist?