

Schulze, Theodor
Thesen zur deutschen Reformpädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 5, S. 760-779

urn:nbn:de:0111-opus-87778



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2011

■ *Thementeil*

**Eignungsabklärung angehender
Lehrerinnen und Lehrer**

■ *Allgemeiner Teil*

Zur Renaissance des ‚Ich‘ in der Pädagogik –
jedoch nur in der Kleinschreibweise

Förderung der phonologischen Bewusstheit am
Übergang vom Kindergarten zur Grundschule
mit den „Lobo-Programmen“

Thesen zur deutschen Reformpädagogik

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer

Martin Rothland/Ewald Terhart

Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer.

Einführung in den Thementeil 635

Katja Päßler/Benedikt Hell/Heinz Schuler

Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik und ihre Anwendung auf den

Lehrerberuf 639

Martin Rothland/Sandra Tirre

Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte: Was erfassen ausgewählte Verfahren
der Eignungsabklärung?

655

Andrea E. Abele

Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der

Langzeitstudie MATHE 674

Christine Bieri Buschor/Patricia Schuler Braunschweig

Check-point Assessment Centre für angehende Lehramtsstudierende. Empirische

Befunde zur prognostischen Validität und zur Übereinstimmung von Selbst- und

Fremdeinschätzung eignungsrelevanter Merkmale 695

Uta Klusmann/Michaela Köller/Mareike Kunter

Anmerkungen zur Validität eignungsdiagnostischer Verfahren bei angehenden

Lehrkräften 711

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen

und Lehrer“ 722

Allgemeiner Teil

Dietmar Langer

Zur Renaissance des ‚Ich‘ in der Pädagogik – jedoch nur in der Kleinschreibweise. Personalismus in der Entstehung als gemäßigter Naturalismus 725

Linda Paulina Fröhlich/Franz Petermann/Dorothee Metz

Förderung der phonologischen Bewusstheit am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule mit den „Lobo-Programmen“ 744

Theodor Schulze

Thesen zur deutschen Reformpädagogik 760

Jürgen Oelkers

Replik auf Theodor Schulze 780

Besprechungen

Tanja Betz

Kirsten Fuchs-Rechlin: „Und es bewegt sich doch ...“. Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen 786

Christian Brüggemann/Mikael Luciak

Olaf Beuchling: Zwischen Payos und Gitanos. Eine Studie zur ethnischen Bildungsungleichheit in Spanien 788

Sabrina Kulin

Nils Berkemeyer/Wilfried Bos/Veronika Manitiu/Kathrin Müthing (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven ... 792

Nils Berkemeyer/Harm Kuper/Veronika Manitiu/Kathrin Müthing (Hrsg.): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten 792

Nils Berkemeyer/Wilfried Bos/Harm Kuper (Hrsg.): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen 792

Ching-Ching Pan

Cristina Allemann-Ghionda (Hrsg.): Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft 794

Gabriele Weiß

Sönke Ahrens: Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung 797

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	801
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Diagnosing the Aptitude of Future Teachers

Martin Rothland/Ewald Terhart

Diagnosing the Aptitude of Future Teachers. An introduction 635

Katja Päßler/Benedikt Hell/Heinz Schuler

Fundamentals of the Diagnostics of Vocational Aptitude and its Application to the Teaching Profession 639

Martin Rothland/Sandra Tirre

Self-Exploration for Future Teachers: What do selected procedures of aptitude diagnostics record? 655

Andrea E. Abele

Predictors of the Professional Success of Teachers. Findings of the long-term study MATHE 674

Christine Bieri Buschor/Patricia Schuler Braunschweig

Check-Point Assessment Centre for Future Students of the Teaching Profession. Empirical findings on the prognostic validity and the correlation of self-assessment and external assessment of aptitude-relevant characteristics 695

Uta Klusmann/Michaela Köller/Mareike Kunter

Annotations on the Validity of Aptitude-Diagnostic Procedures among Future Teachers 711

Deutscher Bildungsserver

Tips on links relating to the topic of “Diagnosing the Aptitude of Future Teachers” 722

Contributions

Dietmar Langer

The Renaissance of the “Ego” in Educational Theory. Personalism in education as moderate naturalism 725

Linda Paulina Fröhlich/Franz Petermann/Dorothee Metz

Advancement of Phonological Awareness at the Transition from Kindergarten to Primary School through the “Lobo-Programs” 744

<i>Theodor Schulze</i>	
Theses on German Progressive Education	760
<i>Jürgen Oelkers</i>	
A Comment in Response to Theodor Schulze	780
Book Reviews	786
New Books	801
Impressum	U3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Schneider Verlags Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler bei.

Theodor Schulze

Thesen zur deutschen Reformpädagogik

Zusammenfassung: Mit diesen Thesen mischt sich der Autor ein in den anlässlich der bekannt gewordenen sexuellen Missbrauchsfälle in der Odenwaldschule entfachten Streit um Gestalt, Geltung und Geschichte der Reformpädagogik in Deutschland. Im Unterschied zu anderen Autoren geht er davon aus, dass es sich bei der historischen Reformpädagogik primär nicht um ein Konstrukt pädagogischer Rhetorik, Theoriebildung oder Geschichtsschreibung handelt und auch nicht allein um die Erfindung einzelner Reforme oder um das Markenzeichen einzelner Reforminstitutionen, sondern um eine breite und vielgestaltige Bewegung in der pädagogischen Praxis. Diese Bewegung bezieht sich auf den umfassenden Prozess der Etablierung eines öffentlichen, staatlich organisierten, die gesamte Jugend einbeziehenden Schulwesens. Sie richtet sich auf die Probleme des schulischen, des verschulten und dem Lernenden entfremdeten Lernens und versucht sie in der Ausgestaltung des Unterrichts und der schulischen Lernwelt zu überwinden. Schulreform bedeutet heute Schulentwicklung „von unten“ an der Basis durch die Betroffenen im Gegenzug gegen die Schulentwicklung „von oben“ in Plänen, Programmen und Vergleichsstudien durch Bildungspolitiker und Bildungsforscher.

Vorbemerkung

Anstoß zu diesen Thesen war mir der Artikel von Jürgen Oelkers vom 16. März 2010 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung mit der Überschrift: „Was bleibt von der Reformpädagogik?“ (Oelkers, 2010a). Die Charakterisierung der deutschen Reformpädagogik in diesem Artikel halte ich für völlig unzutreffend. Das ist vorerst eine generelle Behauptung, die begründet werden muss und über die sich streiten lässt. Das sollte und soll in den folgenden Thesen geschehen.

Seitdem ist einige Zeit vergangen. Im Anschluss an den genannten Artikel und weitere Veröffentlichungen von Jürgen Oelkers (2010b, c, d, e), aber vor allem auch in Verbindung mit den inzwischen bekannt gewordenen Fällen von sexuellem Missbrauch an der Odenwaldschule ist sowohl in den Medien (z.B. Ulrich Herrmann, Jürgen Oelkers und Steffen Schlüter, in SWR2 AULA am 6. 6., 13. 6. und 20. 6. oder Gabriele Behler, Hans Brügelmann, Bernhard Bueb und Jürgen Oelkers in „Die Zeit“ vom 23. 9., 7. 10. und 14. 10.) wie auch in Zeitschriften (z.B. in „Pädagogik“, 62(7/8), mit Beiträgen von Joachim Bauer, Klaus-Jürgen Tillmann, Jürgen Oelkers, Hans Brügelmann, Otto Seydel, Ulrike Kegler, Alfred Hinz, Gerhard Eikenbusch, Heinz-Elmar Tenorth) und auf Tagungen (z.B. in Bad Boll zu „Reformpädagogik und Demokratie“ am 12.-14. 12. 2010) über Reformpädagogik diskutiert worden. Im Hinblick auf diese Diskussion geht es in meinen Thesen nicht nur um eine Kritik an dem oben genannten Artikel und um eine Auseinandersetzung mit Jürgen Oelkers, sondern zugleich um einen Versuch, zur Versachlichung der Diskussion beizutragen und einen Begriff von Reformpädagogik vorzustellen, der geeignet ist, sowohl ihre historischen Leistungen wie ihre aktuelle Bedeu-

tion zu würdigen. Dennoch halte ich aus Gründen der Darstellung und Lesbarkeit in der Ausrichtung meiner Thesen an dem seinerzeit gegebenen Anstoß und an dem Bezug auf Jürgen Oelkers fest. Die Auseinandersetzung mit ihm gibt mir Gelegenheit, allgemeinere Gesichtspunkte und Fragen zu entfalten.

Dieser Intention entspricht auch der Charakter meiner Thesen. Sie antworten, wie gesagt, auf eine aktuelle Herausforderung; sie nehmen Stellung. Sie fassen nicht die Ergebnisse einer eingehenden Studie zusammen; sie können und wollen eine solche Studie auch nicht ersetzen. Sie sind nicht als ein abschließendes Resümee gemeint, sondern als Eröffnung zu einer Diskussion. Wohl aber beruhen sie auf einem die bisherige Diskussion aufmerksam verfolgenden Überblick, auch wenn der nicht die gesamte einschlägige Literatur erfasst, und auf vielen einzelnen Kenntnissen, die ich im Laufe meines Lebens angesammelt habe. Die Thesen sind relativ knapp gefasst; die Kernaussagen sind in Kursivdruck hervorgehoben. Einzelne Aspekte und erläuternde Aussagen bedürften einer ausführlicheren Erklärung und Erörterung. Insgesamt ergeben sich die Thesen auch aus meinen Vorstellungen über komplexe und längerfristige Lernprozesse und über unterschiedliche Lernformationen (Schulze, 1980, 1993, 2006, 2008 und 2009).

These 1: Begriff der Reformpädagogik

Eine fruchtbare Diskussion zur Reformpädagogik wird unter anderem durch den Umstand erschwert, dass die beteiligten Autoren den Begriff „Reformpädagogik“ gelegentlich in ganz unterschiedlichen Bedeutungen verwenden, die einander widersprechen. So bezeichnet Jürgen Oelkers in vielen seiner Veröffentlichungen „Reformpädagogik“ als eine vornehmlich literarische Erscheinung, als eine Konstruktion der Selbstdarstellung und Rhetorik oder der Geschichtsschreibung, die zudem der Realität, auf die sie sich beziehe, widerspreche, darum irreführend sei und der kritischen Entlarvung bedürfe – dies vornehmlich dann, wenn es sich um die deutsche Reformpädagogik handelt. Einen ganz anderen Eindruck vermittelt seine jüngste Veröffentlichung: „Reformpädagogik. Entstehungsgeschichte einer internationalen Bewegung“ (Oelkers, 2010d). In dieser sehr kenntnisreichen und detaillierten Untersuchung erscheint Reformpädagogik vornehmlich als pädagogische Praxis, als eine in Nordamerika und Europa weit verbreitete, zeitlich und inhaltlich bestimmbare Bewegung einer Erneuerung und Verbesserung des Lernens und Lebens in der Schule in zahlreichen Schulversuchen und Projekten verschiedener Art, also als ein bedeutsamer Vorgang innerhalb der Geschichte der Schule. An anderer Stelle (Oelkers, 2010c) wiederum wird „Reformpädagogik“ mit der Verstaatlichung der Schule und Schulentwicklung insgesamt oder noch weiter gehend mit Pädagogik ganz allgemein gleichgesetzt. In solchen Verallgemeinerungen geht das Spezifische der Reformpädagogik wieder verloren. Das ist verwirrend. Fragen drängen sich auf: Ist „Reformpädagogik“ ein konkreter historischer Prozess oder ein generalisierbares Merkmal anderer Prozesse? Ist sie eine reale oder nur eine literarisch-fiktive Erscheinung? Ist die deutsche Reformpädagogik ein Teil der internationalen Bewegung

der Reformpädagogik oder etwas Anderes, Besonderes, das anderen Beurteilungskriterien unterliegt? Und: Wie steht Jürgen Oelkers selbst zur Reformpädagogik? Sind ihre Intentionen und Projekte eher positiv oder negativ einzuschätzen? Hält er den Begriff der Reformpädagogik für überflüssig und obsolet oder weiterhin für bedeutsam und in welchem Sinne?

Vielleicht ist es ja nur ein Streit um Worte. Aber zumeist verbirgt sich im Streit um Worte ein Streit um Sachverhalte und Zusammenhänge, ein Streit um ihre Benennung, Bedeutung und Bewertung, um Unterscheidungen und Zuordnungen. So kommt es zunächst darauf an, die Realitätsebene, den Wirklichkeitszusammenhang und seine Reichweite genauer zu bestimmen, in Bezug auf die eine Diskussion über „Reformpädagogik“ sinnvoll und produktiv geführt werden kann. Als „Pädagogische Reform“ kann man selbstverständlich alle möglichen Bemühungen um Veränderungen und Verbesserungen in der Erziehungswirklichkeit kennzeichnen, und so kann man auch alle möglichen Bemühungen um eine Veränderung und Verbesserung von Schulen „Schulreform“ nennen. Ja, man kann sogar die Entstehung und ständige Weiterentwicklung des öffentlichen Schulwesens insgesamt als einen Vorgang ständiger Reformen auffassen und mit gutem Recht als „Schulreform“ bezeichnen. Doch wenn wir uns hier mit Reformpädagogik beschäftigen, dann meinen wir eine speziellere Erscheinung. Meine Ausgangsthese heißt: *Reformpädagogik ist eine besondere Erscheinung innerhalb der staatlich gelenkten Entwicklung des öffentlichen Schulwesens.* Diese Erscheinung ist in einem umfassenderen Sinne historisch zum ersten Mal in der Zeit Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts ins Bewusstsein getreten als eine internationale Bewegung in allen Ländern, in denen sich ein öffentliches, staatlich organisiertes Schulwesen etablieren und entfalten konnte, und damals in der deutschen Pädagogik als „Reformpädagogik“ benannt worden (Nohl, 1949; Flitner, W./Kudritzki 1961/62; Scheibe, 1994).¹

In den folgenden Thesen geht es mir darum, den so umrissenen und lokalisierten Begriff der Reformpädagogik an Hand seiner historischen Erscheinung genauer zu bestimmen, mit Inhalt zu füllen und zu einigen kritischen Punkten oder Missverständnissen in der gegenwärtigen Diskussion Stellung zu nehmen. In meiner letzten These werde ich dann versuchen, die veränderte Situation der Reformpädagogik und ihre gegenwärtige Bedeutung für Bildungspolitik und Schulentwicklung in der Bundesrepublik zu umreißen.

These 2: Basis der Reformpädagogik

Die historische Reformpädagogik ist primär Praxis. Sie ist primär weder eine Erscheinung der Publizistik und ihrer Rhetorik, noch eine Ansammlung von Dogmen oder Legenden, auch nicht ein theoretisches Konstrukt oder ein „konzeptionelles Gemisch“

¹ In anderen Ländern wurde diese Erscheinung unter den Überschriften „Neue Erziehung“, „New Education“, „Éducation nouvelle“ und „Nuova Educazione“ beschrieben und diskutiert.

oder eine historiographische Erfindung (Oelkers, 2010a; 2010d, S. 11). Die konkreten Erscheinungen der Reformpädagogik sind in erster Linie auf der Ebene der Erziehungswirklichkeit angesiedelt. Sie bestehen vornehmlich aus Handlungszusammenhängen und aus der Veränderung von Handlungszusammenhängen, aus der Neu-Gestaltung von Gegenständen und Räumen, aus einer andersartigen Auswahl und Darstellung von Inhalten und aus der Nutzung anderer Methoden und Medien, aus der veränderten Organisation von sozialen Beziehungen und Gruppierungen und aus der Entwicklung neuer Institutionen. Der tragende Gehalt der Reformpädagogik lässt sich nicht aus den begleitenden Texten, sondern an den Veränderungen der realen Gegebenheiten ablesen (siehe dazu auch Schonig, 1989).

Sie ist auch keine Errungenschaft einsam kämpfender pädagogischer Heroen oder eine Erfindung einzelner, bedeutender Autoren – keine Erfindung Herman Nohls oder Peter Petersens und auch keine Erfindung Hartmut von Hentigs. Diese haben eingesammelt, zusammengefasst, benannt und gedeutet oder neu inszeniert und integriert, was sie vorfanden, was viele andere an vielen Orten und in vielerlei Gestalt entworfen und versucht, hervorgebracht und erprobt haben. Die Reformpädagogik wurde nicht allein von einigen wenigen bestimmt und gestaltet, deren Namen zurzeit immer wieder genannt und diskutiert werden, sondern von einer großen Zahl praktisch tätiger Pädagogen, die als Lehrer und Lehrerinnen, als Erzieher und Erzieherinnen, als Schulräte und Dozenten, als Anreger und Berater an reformpädagogischen Versuchen und Vorhaben mitgewirkt haben, ohne dass sie in der Literatur erwähnt werden oder dass man sich ihrer noch erinnert.

These 3: Breite und Schwerpunkt der Reformpädagogik

Reformpädagogik gab es nicht nur in Landerziehungsheimen, wie man nach der zurzeit in den öffentlichen Medien zur Odenwaldschule laufenden Debatte glauben könnte. Die Landerziehungsheime haben einen wichtigen Anteil an der Reformpädagogik. Sie waren in vieler Hinsicht Vorreiter und Vorbild. Sie verfügten über mehr Freiräume und Hilfsmittel für Neuerungen und Personalentscheidungen als staatliche Schulen. Aber sie hatten es auch mit anderen Arbeitsbedingungen, Aufgaben und Formen des Zusammenlebens zu tun.

Die in der Reformpädagogik intendierten Veränderungen fanden an vielen Stellen statt, vor allem in Schulen. Sie fanden statt in der Lebensgemeinschafts-Schule in Hamburg, in der Arbeitsschule in Bremen, in der Aufbauschule in Berlin/Neukölln, im Gesamtunterricht des Leipziger Lehrervereins und in den Versuchsschulen mit Gesamtunterricht im Sinne Berthold Ottos in Berlin und Magdeburg, in den Jena-Plan-Schulen und in den Waldorfschulen, in der „Schule am Meer“ auf Juist, in der Schulfarm auf der Insel Scharfenberg, im „Schaffenden Schulvolk“ in Tiefensee und an vielen anderen Orten. Dazu gehören die Bemühungen um einen lebensnahen und kindgemäßen Anfangsunterricht: mit Satzbaukästen, Rechenbrettern und Texten in Altersmundart und Kinderdeutsch, die Bemühungen um eine sinnvolle Konzentration und tätige Aneignung des

Lehrstoffs: exemplarisches Lernen, Kurs-, Epochen- und Projektunterricht, Selbsttätigkeit und Gruppenarbeit, Schülerprotokolle und Lernberichte statt Zensurenzeugnisse, die Bemühungen um einen anderen, freieren und freundlicheren Umgang der Lehrer mit Schülern und Eltern: Verzicht auf körperliche Strafen als Disziplinierungsmittel, Einrichtung von Elternabenden und Schülerberatung, und die Bemühungen um die Gestaltung eines reichen Schullebens: Werkpräsentation, Theaterspiel und Schulfeste, Wanderungen und Landheime, Schulgemeinden, Schülermitverwaltung und Koedukation. Dazu gehören auch das Streben nach einer Einheitsschule für alle, die Versammlung des Deutschen Lehrervereins in Kiel 1914 und die Reichsschulkonferenz 1920, der „Bund für Schulreform“ und der „Bund der entschiedenen Schulreformer“, und die Einrichtung einer neuen Art Lehrerbildung in den preußischen Pädagogischen Akademien.

Zur Reformpädagogik gehören aber ebenso viele Unternehmungen und Einrichtungen neben und außerhalb der Schule wie zum Beispiel das Heilerziehungsheim auf der Sophienhöhe bei Jena, die Erziehungsstätte im Therapeutikum der Jenaer Universitätsklinik und das Kinderheim Baumgarten bei Wien, das Hamburgische Jugendgefängnis Hahnöfersand, die Erziehungsanstalt in Oberhollabrunn und der Lindenhof in Berlin, das Musikheim in Frankfurt an der Oder und die Folkwangschule in Hagen, später Essen, und in gewissem Sinne auch das Bauhaus in Weimar, Dessau und Breslau, das Volkshochschulheim in Dreißigacker, das Boberhaus in Löwenburg/Schlesien und der Hohenrodter Bund. Und dazu gehören auch die Kunsterzieherstage in Dresden, Weimar und Hamburg, das Treffen der Freideutschen Jugend auf dem Hohen Meißner und vieles andere mehr.²

Was ich hier aufgezählt habe sind nur die wichtigsten und bekannteren Schulen, Einrichtungen und Themen. Das Umfeld derer, die Anregungen aufgenommen, erprobt und selbständig weiterentwickelt haben, ist ungleich größer. Auch beschränkt sich dieser Überblick nur auf Deutschland. In anderen Ländern gab es schon früher, gleichzeitig oder auch nachfolgend in großer Zahl vergleichbare Schulversuche und Bemühungen um eine Verbesserung der Lern- und Lebensbedingungen an öffentlichen Schulen. In seinem Buch „Reformpädagogik. Entstehungsgeschichte einer internationalen Bewegung“ (2010d) gibt Jürgen Oelkers dazu einen äußerst informativen Überblick (vgl. auch schon Petersen, 1926; Röhrs, 1965 oder Brumlik, 2010a).

These 4: Charakteristik der Reformpädagogik

Die Reformpädagogik ist eine kollektive Bewegung – vergleichbar der Arbeiter-, der Frauen- und der Jugendbewegung. Für diese Art kollektiver Bewegungen ist charakte-

2 In den Zusammenhang der Reformpädagogischen Bewegung gehört auch das Wirken vieler in Kinder- und Erziehungsheimen tätig gewordene Psychoanalytiker – zum Beispiel die Arbeit von Anna Freud, August Aichhorn, Siegfried Bernfeld, Bruno Bettelheim und anderen. Viele von ihnen sind erst nach ihrer Vertreibung aus Österreich und Deutschland im Ausland wirksam geworden. Ihre Geschichte ist eine besondere und bedürfte einer eigenen Darstellung.

ristisch, dass viele Menschen, die Mitglieder einer bestimmten sozialen Gruppierung sind, unabhängig voneinander ihre Vorstellungen, Interessen und Aktivitäten in dieselbe Richtung lenken, um eine bestehende Wirklichkeit, die für sie bedeutsam ist, zu problematisieren und zu verändern.

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

Die Soziologen sprechen von „Sozialen Bewegungen“ oder „Protestbewegungen“ (Luhmann, 1996). Ich bevorzuge hier den Ausdruck „Veränderungsbewegung“ oder „Erneuerungsbewegung“. Zwar kommt in diesen Bewegungen immer auch Protest und Kritik an bestehenden, von gesellschaftlichen Mächten, öffentlicher Meinung und herrschenden Gewohnheiten gestützten Verhältnissen zum Ausdruck. Aber der Schwerpunkt des Engagements liegt bei der Reformpädagogik nicht im Protest, sondern in der tatkräftigen, kreativen Veränderung und Verbesserung. Der grundlegende Zusammenhalt dieser Bewegungen ergibt sich nicht aus einer Organisation oder Ideologie, sondern aus der immer neuen gemeinsamen Erfahrung einer als problematisch und unannehmbar empfundenen Wirklichkeit, aus der Problematik der zu verändernden Zustände. Diese Zustände sind nicht irgendwelche Problembereiche des menschlichen Lebens, sondern solche, die durch Menschen geschaffen wurden, Zustände, die sich aus einschneidenden und durchgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen ergeben. Die hier gemeinten kollektiven Bewegungen reagieren auf Veränderungen im Zusammenleben; sie zielen somit auf die Veränderung von Veränderungen, auf die Beseitigung von Missständen.

These 5: Gemeinsame Herausforderung der Reformpädagogik

Die Reformpädagogik zielt in erster Linie auf eine Veränderung der Schule. Sie ist zwar in einem weiteren Sinne einbezogen in eine umfassendere Reformbewegung in verschiedenen Bereichen der Erziehung, Bildung und des Zusammenlebens und richtet sich auch auf die Veränderung in anderen pädagogischen Einrichtungen – in Internaten, Heilerziehungsheimen, Jugendgefängnissen, Ferienlagern und Ausbildungsstätten. Doch in ihrem zentralen Schwerpunkt ist sie auf Schule bezogen. Viele der Reformer sind vornehmlich in Schulen tätig. Sie sind Lehrerinnen und Lehrer, Schulaufsichtsbefugte, Lehrerbildner und Erziehungswissenschaftler, und ihre Aktivität richtet sich gegen die Verschulung des Lernens im öffentlichen Schulwesen.

Um Reformpädagogik richtig zu verstehen, muss man zunächst verstehen, was sie voraussetzt und was das ist, was sie zu verändern sucht. Reformpädagogik setzt die Etablierung eines öffentlichen Schulwesens voraus. Das öffentliche Schulwesen ist unter

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

Eine solche Art des Lernens hatte es vereinzelt schon lange gegeben – in Palast- und Klosterschulen, in städtischen Schreib- und Rechenschulen. Neuartig und folgenreich ist, dass sie sich im 19. Jahrhundert in einem weiten Netz von Schulen in Dörfern und Städten, verbindlich für alle Heranwachsenden, ausgestattet mit einem umfangreichen Programm allgemeiner Bildung, realisiert von einem Heer ausgebildeter und beamteter Lehrerinnen und Lehrer, Flächen deckend und Laufbahn bestimmend formiert – Erziehungswissenschaftler sprechen von der „Institutionalisierung des Bildungswesens“ (Herrlitz et al., 1995, S. 56), Soziologen von der „Ausdifferenzierung eines Erziehungssystems für die Gesamtbevölkerung“ (Luhmann & Schorr, 1979, S. 24). Die Einrichtung einer so umfassenden Lehr- und Lernorganisation war eine gewaltige Leistung, die nur in der Regie und mit den organisatorischen und finanziellen Mitteln eines Staates erfolgreich bewältigt werden konnte. Sie war unter anderem möglich geworden durch die Erfindung und Verbreitung des Buchdrucks. Ohne Schulbücher keine Schule. Und sie war notwendig geworden, weil fortgeschrittene, moderne Gesellschaften in ihrer Kommunikationsweise und ihren Entwicklungsvorhaben bei ihren Mitgliedern Fertigkeiten und Kenntnisse beanspruchen und voraussetzen, deren Aneignung in den bisher wirksamen Lernformationen und Lernbezügen nicht hinreichend für jedermann gesichert war: Lesen, Schreiben, Rechnen, eine Hochsprache, auch eine Fremdsprache, und ein umfangreiches Wissen in vielen Bereichen.

Jürgen Oelkers (2010c) bezeichnet diesen Prozess als den eigentlichen Inhalt von Reformpädagogik, ich dagegen als ihre Voraussetzung. In meiner Sicht ist Reformpädagogik eine Reaktion auf bestimmte Mängel und Probleme der Formation schulischen Lernens. Im Zuge einer umfassenderen und ins Einzelne gehenden Organisation des öffentlichen Schulwesens treten auch die strukturbedingten Schwächen und Schwierigkeiten des schulischen Lehrens und Lernens deutlicher in Erscheinung. Isolierung,

Wirklichkeitsferne, Abstraktion und einseitige Betonung der kognitiven Dimension des Lernens erweisen sich als Probleme. Formalisierung, Regulierung, Uniformierung und Zensurierung stoßen bei den Lernenden auf Widerstände. Die Formen schulischen Lehrens- und Lernens werden als reformbedürftig erfahren. Es gibt Lehrerinnen und Lehrer, die die Probleme und Widerstände von Schülern erkennen und zu überwinden suchen, indem sie die Lernbedingungen und Lehrangebote in der Schule verändern. So entsteht Reformpädagogik.

These 6: Wirksamkeit der Reformpädagogik

Wie wirksam war die „Reformpädagogik“? Wieweit hat sie die Schule tatsächlich verändert? Das ist eine wichtige Frage, die im Rückblick immer wieder gestellt wird. Die Antwort hängt davon ab, was man unter „Reformpädagogik“ und „Schulreform“ und unter „alter“ und „neuer“ Schule versteht und was man mit „Veränderung der Schule“ meint.

Wenn man davon ausgeht, dass die „Reformpädagogik“ vorwiegend aus Absichtserklärungen besteht und dass ihre erklärte Absicht darauf zielt, die „alte“ Schule durch eine völlig „neue“ zu ersetzen oder gar das öffentliche Schulwesen gänzlich abzuschaffen, dann kann man sie mit Recht als illusorisch oder als unwirksam und gescheitert ansehen. Und wenn man zugleich annimmt, dass es weder eine „alte“ noch eine „neue“ Schule gibt, sondern nur die „normale“ und dass diese „normale“ Schule sich von selbst reformiert, dann ist „Reformpädagogik“ lediglich eine Fiktion und überflüssig. Jürgen Oelkers behauptet beides; ich halte beides für unzutreffend.

Es gibt in der Tat Äußerungen von Reformpädagogen, die den Eindruck erwecken, es ginge darum, die „alte“ Schule durch eine ganz andere „neue“ Schule zu ersetzen oder das öffentliche Schulwesen wieder abzuschaffen und das Lernen an die natürlichen Lernorte zurückzugeben – im Sinne von „Entschulung der Gesellschaft“, wie das Ivan Illich später nennt. Doch die meisten Reformer waren sich darüber im Klaren, dass das unmöglich zu erreichen ist und darüber hinaus nicht einmal wünschenswert. Ihre Überlegungen und Bemühungen galten nicht der Abschaffung der Schule, sondern einer Veränderung der Lernbedingungen, Lernformen und Lerninhalte im Rahmen des bestehenden öffentlichen Schulwesens.

Es ist auch nicht zutreffend, dass sich die normale Schule von selbst reformiert habe ohne den Einfluss und die Mitwirkung vieler Reformpädagogen. Zum Beispiel: Die Schulbank. Sie war eine typische Erfindung des „schulischen Lernens“ in der „alten Schule“ – ein spezielles Schulmöbel, vielleicht der Kirchenbank nachempfunden, aus massivem Holz, schwer beweglich und verschraubt, kathedrorientiert, ausgestattet mit Tintenfässern und Ablagen für Griffel, Stifte und Federhalter, gut geeignet eine große Zahl von Schülern in einem begrenzten Raum zum Stillsitzen, Zuhören, Lesen und Schreiben zu bringen, ohne lebhaftige Bewegung und Unruhe. Dieses Möbel füllte die Klassenzimmer fast aller öffentlichen Schulen zwischen 1850 und 1950 – in solch einer Schulbank bin ich 1932 in einem Dorf zur Schule gekommen. Doch dann, nach

einem halben Jahr, zogen wir nach Magdeburg, und dort ging ich in die Anfangsklasse der Berthold-Otto-Versuchsschule. Dort saßen wir auf beweglichen Stühlen an kleinen Tischen, die man auch im Kreis oder in Gruppen zusammenstellen konnte. Das gab es zu der Zeit in keiner anderen Schule in Magdeburg. Selbst die Primaner des renommierten Dom- und Klostersgymnasiums saßen noch in Schulbänken – diese Erfahrung finde ich bestätigt in einer Dokumentation zur Schule in Lippe (Wehrmann, 1980, S. 150). Dort antwortet 1935 der Kreisrektor Süvern auf eine Anfrage des Schulvorstandes in Lockhausen, ob man an Stelle der nicht mehr zu gebrauchenden Schulbänke – morsch und wurmstichig – auch Tische und Stühle anschaffen dürfe, in folgender Weise: „Die alten Schulbänke gestatten eine sehr große Raumnutzung. Je länger sie sind, desto mehr Schüler lassen sich in den Klassen unterbringen...“ Und dann etwas weiter im Brief: „Die Einführung von Tischen und Stühlen stellt nun einen Abschnitt in dieser Entwicklung dar. Es handelt sich um eine Forderung der Arbeitsschulbewegung, und die Durchführung des Jenaplans dringt geradezu auf eine neue Raumverteilung im Schulzimmer hin...“ Tische und Stühle werden für das 7. und 8. Schuljahr in Lockhausen genehmigt. Und schon zu Anfang des Jahrhunderts hatte Johannes Trüper für sein neu gegründetes Heilerziehungsheim geworben mit dem Hinweis auf „die Einführung frei beweglicher Tische und Stühle an Stelle der in Reih und Glied aufgestellten Schulbänke als Voraussetzung für eine neue Art des Unterrichts“ (nach Näf, 1998, S. 146). Ohne die „Reformpädagogik“ keine Tische und Stühle in der Schule.

Dies ist ein sehr signifikantes Beispiel. Viele andere ließen sich hinzufügen: die Architektur der Schulhäuser, die Abschaffung der Körperstrafen, die Koedukation von Jungen und Mädchen und viele Neuerungen im Unterricht. Das ist sicher nicht allein ein Erfolg der „Reformpädagogik“. Viele Faktoren wirken da zusammen. Aber es ist auch und vor allem ihr Erfolg. Somit lässt sich feststellen: *Die „Reformpädagogik“ ist wirksam geworden; sie hat das Gesicht der Schulen verändert.* Aber auch das muss man einräumen: Vieles von dem, was sie angestrebt hat, konnte bis heute kaum oder gar nicht im öffentlichen Schulwesen umfassend verwirklicht werden.

These 7: Überbau der Reformpädagogik

Die Basis der reformpädagogischen Bewegung ist eine vielgestaltige Praxis, die auf Veränderungen im öffentlichen Schulwesen gerichtet ist. Doch diese Basis hat selbstverständlich auch einen kommunikativen und intellektuellen Überbau. Dabei ist aber entscheidend, dass nicht der Überbau die Praxis bestimmt und anleitet, sondern dass die Praxis den Überbau hervorbringt. Dieser Überbau ist ebenso vielgestaltig wie die Praxis, aber weniger einheitlich ausgerichtet und auch weniger eindeutig. Da gibt es ganz unterschiedliche Äußerungen, Programme und theoretische Rechtfertigungen, und die gemeinsam gebrauchten Begriffe sind vieldeutig und missverständlich. Mehr noch: Es gibt da erhebliche Selbsttäuschungen und Fehleinschätzungen, es gibt überzogene Ansprüche, verschwommene Vorstellungen und falsche Zuordnungen. Insgesamt muss man feststellen: *So eindeutig und klar die Basis der „Reformpädagogik“ ist, so ver-*

schwommen und schwach erscheint ihr Überbau. Um es aber nicht bei einer so pauschalen Kritik bewenden zu lassen, ist es notwendig, zwischen drei Ebenen zu unterscheiden: es sind die Ebenen der Kommunikation und Publizistik, die der Ideologien und die der Theorie.

Auf der Ebene der Kommunikation und Publizistik geht es um den Austausch der vielen Akteure untereinander und deren Wendung an die Öffentlichkeit. Dabei geht es vor allem auch darum, eine gemeinsame Sprache zu finden und sich über die orientierenden Leitbegriffe zu verständigen. Als solche Leitbegriffe galten vor allem die Kennzeichnungen „kindgemäß“, „natürlich“, „ganzheitlich“ und „organisch“. Diese Begriffe sind verständlich und Richtungweisend und zugleich missverständlich und irreführend. „Kindgemäß“ meint nicht Infantilisierung oder Verklärung des Kindes und „natürlich“ nicht Rückkehr zu einem Naturzustand. Ich denke vielmehr, dass mit „Kind“ hier der individuelle Lernende, seine Art zu lernen und seine Lerngeschichte gemeint sind und mit „Natur“ die außerschulischen Lernumwelten, in denen die Lerngegenstände normalerweise vorkommen. Und „ganzheitlich“ und „organisch“ lenken den Blick auf die größeren Sinn- und Entwicklungszusammenhänge des Lernens, aus denen nach Meinung der Reformpädagogen die isolierten Unterrichtsstoffe in den öffentlichen Schulen herausgelöst wurden. Das ist alles gut nachvollziehbar.

Auf erheblich größere Schwierigkeiten stoßen wir auf der Ebene der Ideologien. Zunächst ist festzustellen, dass viele Reformpädagogen sich ohne ideologische Verlautbarungen zurechtfinden und verständigen. Aber es gibt einige, und das sind gerade die Wortführer, die meinen, ohne explizite ideologische Orientierung, Überhöhung und Rechtfertigung nicht auskommen zu können. Die Ideologien, auf die man sich beruft, sind sehr unterschiedlicher Art: Mehrere sind von allgemeiner politischer oder religiöser Bedeutung – „sozialistisch“ (Karsen, Oestreich, Löwenstein) oder „progressiv“ und „demokratisch“ (Dewey) oder „katholisch“ (Montessori) oder „anthroposophisch“ (Steiner und Waldorfschulen). Andere haben eher eine begrenzte pädagogische oder philosophische Bedeutung, und einige der in der gegenwärtigen Diskussion kritisierten Ideologien werden jeweils nur von einer sehr begrenzten Gruppe vertreten. Angesichts dieser Unterschiedlichkeit der ideologischen Ausrichtungen und weltanschaulichen Hintergründe der Reformer ist es erstaunlich, wie sehr sich ihre praktischen Vorschläge, Einfälle und Eingriffe zur Verbesserung der Lernbedingungen in öffentlichen Schulen gleichen und in dieselben Richtungen weisen. Das spricht dafür, dass die Basis der Reformpädagogik in der Praxis liegt und darin auch eine relativ eigenständige Geltung gegenüber den Irritierungen im Überbau bewahrt.

Es gibt auch Versuche das Phänomen der Reformpädagogik auf der Ebene der Theorie zu erklären und zuzuordnen. Am bekanntesten ist Herman Nohls Darstellung in „Die pädagogische Bewegung und ihre Theorie“. Die hier der Reformpädagogik unterstellte Theorie ist in mehrfacher Hinsicht eine kühne Konstruktion mit fatalen Konsequenzen. Nohl konstruiert jenseits der gemeinsamen Problemfront der „Reformpädagogik“ so etwas wie eine ideelle, eine „letzte“ Einheit – „die Einheit eines neuen Ideals vom deutschen Menschen und von einer höheren geistigen Volkskultur“ (nach Schonig, 1989, S. 1303). Und er konstruiert weiter einen weit über die pädagogische Reformbe-

wegung hinausreichenden Zusammenhang mit der von ihm so genannten „Deutschen Bewegung“ des 18./19. Jahrhunderts, in der sich, wie er meint, eine besondere deutsche Geistigkeit konstituiert habe. Er verlängert diese Linie noch zurück bis in die Antike als eine Entwicklung, in der das Wesen der Erziehung gleichsam zu sich selbst gekommen sei. Außerdem konstruiert er auch noch ein allgemeines Drei-Stadien-Gesetz für den Verlauf pädagogischer Bewegungen. Danach ist das leitende Schlagwort des dritten Stadiums „...nicht mehr Persönlichkeit und Gemeinschaft“ – wie in den vorangehenden Stadien – „sondern ‚Dienst‘, d.h. die tätige Hingabe an ein Objektives“ (Nohl, 1949, S. 219). Mit dem „Objektiven“ könnte die Etablierung eines öffentlichen, staatlich organisierten Bildungssystems gemeint sein. 1933 hat man in dieser Formulierung auch eine Hinwendung zum Nationalsozialismus gesehen. Er selber hat sie später in einem Nachwort als Rettungsversuch gerechtfertigt (Nohl, 1949, S. 229). Alle diese Konstruktionen sind historisch unhaltbar und irreführend. Weder eine solche einheitliche Theorie noch eine in dieser Hinsicht gemeinsame Vorstellung lassen sich in den Texten der Reformpädagogik nachweisen.

Im Hinblick auf die gegenwärtige Diskussion zur Reformpädagogik werde ich in den folgenden beiden Thesen auf zwei kritische Punkte des ideologischen Überbaus gesondert eingehen.

These 8: Reformpädagogik, Pädagogischer Eros und sexueller Missbrauch.

Seit im März die Fälle sexuellen Missbrauchs an der Odenwaldschule erneut in die Presse gekommen sind, konnte man immer wieder Titel und Untertitel in Zeitungen und Zeitschriften lesen wie: „Die Reformpädagogik hat versagt“, „Was bleibt von der Reformpädagogik?“, „Reformpädagogik auf der Anklagebank“ und „Reformpädagogik auf dem Prüfstand“ – mit und ohne Fragezeichen. Wieso die Reformpädagogik, wieso nicht das, was die Reformpädagogen kritisieren und zu reformieren suchen? Was hat sie mit den Missbrauchsfällen in der Odenwaldschule zu tun?

Nicht sehr viel – nur dass von dem Tatort, der Odenwaldschule, immer wieder behauptet wird, sie sei „das Musterbild der reformpädagogischen Praxis in Deutschland“, das „Flaggschiff“ oder der „Leuchtturm“ der Reformpädagogik, und dass einer der Haupttäter, Gerold Becker, sich selbst als Reformpädagoge engagiert hat und der Freund und Lebensgefährte des bekannten Schulreformers Hartmut von Hentig gewesen ist. Aber reicht das aus?

Da ist vor allem die von Platon in den Dialogen des „Gastmahls“ entwickelte Idee des pädagogischen Eros, auf die sich einige der Reformpädagogen berufen. Diese Berufung wird von den Kritikern als eine Verherrlichung der antiken Knabenliebe und damit gleichsam als eine Aufforderung zu sexuellem Missbrauch von Jugendlichen verstanden, zumindest als eine Billigung (z.B. Oelkers, 2010b oder Brumlik, 2010b). Diese Idee des pädagogischen Eros spielt in der Literatur der Zeit in zwei Varianten eine Rolle: zum einen in einer realen Bedeutung als eine Rechtfertigung der Knabenliebe im

Zusammenhang der Erziehung und zum anderen in einer metaphorischen Bedeutung als eine Umschreibung des Wesens der Erziehung.

Die real gemeinte Variante knüpft an die konkrete Situation im „Gastmahl“ an, an das Verhältnis von „Freunden“ und „Geliebten“. Sie zielt auf eine besondere Art von Elitebildung in Männerbünden durch eine intensive Beziehung von angesehenen erwachsenen Männern zu ausgewählten Jünglingen. Diese Vorstellung wird in der Tat in den Veröffentlichungen und Äußerungen von einigen wenigen, reformpädagogisch engagierten Autoren offensiv vertreten – so von Hans Blüher, von Anhängern des George-Kreises, von Gustav Wyneken. Aber es sind sehr wenige, und vieles ist Literatur. Gustav Wyneken war in Wickersdorf auch bereit, die Idee in die Praxis umzusetzen. Er wurde dafür vor Gericht angeklagt und verurteilt. Im Unterschied zu Gerold Becker hat er sich öffentlich zu seinem Verhalten bekannt und auch versucht die Grenze zu bestimmen, die er bei der körperlichen Annäherung für gültig hielt: Körperliche Umarmung, aber kein Geschlechtsverkehr! Gustav Wyneken galt schon damals unter Reformpädagogen als ein besonderer Fall – viel beachtet und heftig umstritten.

Die metaphorisch gemeinte Variante findet sich in Texten, in denen geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogen das Wesen der Erziehung zu bestimmen und zu begründen suchen – so bei Herman Nohl in seiner 1928 im „Handbuch der Pädagogik“ entwickelten „Theorie der Bildung“ (Nohl, 1928), so aber auch noch 2009 bei Hartmut von Hentig in seinem Beitrag „Das Ethos der Erziehung“ in der „Zeitschrift für Pädagogik“ (von Hentig, 2009, S. 518-519). Die Art und Weise, wie Herman Nohl den Kerngedanken seiner Theorie der Bildung formuliert, könnte recht wohl als eine Definition des pädagogischen Eros gelesen werden, auch wenn hier das Konzept des „Pädagogischen Bezuges“ gemeint ist: „Die Grundlage der Erziehung ist ... das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form kommt“, das meint eigentlich: „zu seiner höheren Form“, wie es dann später heißt. Im Fortgang seiner Überlegungen stellt er fest, dass im pädagogischen Bezug auch „ein sinnliches Moment“ enthalten sei. Doch gegenüber einer sexuellen Ausnutzung dieses Moments betont er entschieden den von einer sexuellen Beziehung unterschiedenen Eigenwert des pädagogischen Bezuges. Im Sinne der Position, die Sokrates im „Symposion“ vertritt, wird „Pädagogischer Eros“ hier als eine vornehmlich oder ausschließlich geistig zu verstehende Zuwendung und Beziehung zu einem jungen Menschen aufgefasst.

Doch nicht nur diese missverständliche Nähe zur Sexualität ist problematisch an Nohls Formulierung. Mindestens ebenso problematisch sind die Ausdrücke „leidenschaftliches Verhältnis“ und „um seiner höheren Form willen“ im Hinblick auf eine Bestimmung des Wesens der Erziehung. Unter einem „leidenschaftlichen Verhältnis“ versteht man in der Regel ein exklusives, erlesenes Verhältnis, das sich nur an einen oder auf sehr wenige Menschen richten kann, und es schließt die Erwartung eines ebenso leidenschaftlichen Entgegenkommens ein. Beides mag in einzelnen Fällen eine Realität gewinnen, die auch unter dem Gesichtspunkt der Erziehung und Bildung von großem Wert ist, wie etwa das Verhältnis zwischen Eltern und ihren Kindern oder zwischen einem Meister und seinen Jüngern. Dies ist aber kein Konzept, dass zu einer allgemeinen

Orientierung für die Beziehung zwischen einer Lehrerin und ihren Schülern oder zwischen einem Heimleiter und seinen Fürsorgezöglingen taugt. Und die Intention, einen Menschen „um seiner höheren Form willen“ zu erziehen, birgt die Gefahr in sich, in den Heranwachsenden etwas hineinzulegen und ihn zu etwas hindrängen, das er nicht sein kann und sein will.

Auch diese metaphorisch gemeinte Variante der Idee des pädagogischen Eros als Wesen der Erziehung (Nohl) oder als wesentliches Element im Ethos der Erziehung (Hentig) hat wenig mit den Projekten der Reformpädagogik zu tun – auch nicht mit den Bielefelder Schulprojekten – und ist kaum geeignet, die konkreten reformpädagogischen Initiativen zur Veränderung und Verbesserung der Lern- und Lebensbedingungen in öffentlichen Schulen zu erklären oder als ein erklärendes Prinzip zu belasten.

These 9: Reformpädagogik und Nationalsozialismus

Ein anderer kritischer Punkt im ideologischen Überbau ist sehr viel gewichtiger und ernst zu nehmen. Er betrifft das Verhältnis der Reformpädagogik zum Nationalsozialismus. Immer wieder und gerade in letzter Zeit werden deutsche Repräsentanten der Reformpädagogik wegen ihrer „Zustimmung“ zum nationalsozialistischen Herrschaftssystem und seinen Verbrechen angegriffen, sowohl in gezielten Andeutungen – so wenn Jürgen Oelkers gleichsam beiläufig erwähnt, Berthold Otto habe noch kurz seinem Tod die Machtergreifung Hitlers begrüßt, ohne den Vorgang genauer zu beschreiben und zu belegen (Oelkers, 2010a) – wie auch in überaus gründlichen und umfangreichen Untersuchungen – so Benjamin Ortmeier (2009) in „MYTHOS und PATHOS statt LOGOS und ETHOS. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen“. Ich habe „Zustimmung“ in Anführungszeichen gesetzt, weil sowohl die Art wie auch die Motive der „Zustimmung“ nicht als einfache Fakten gegeben sind, sondern Gegenstand einer Auseinandersetzung, die nicht abgeschlossen ist.

Es ist zweifellos richtig, dass relativ viele Reformpädagogen aus unterschiedlichen Gründen und in unterschiedlicher Weise bereit waren, mit den Nationalsozialisten zusammenzuarbeiten, und dass darüber hinaus einige auch geneigt waren – zumindest im Anfang – in der „Nationalsozialistischen Revolution“ eine Erfüllung ihrer eigenen Hoffnungen und die Chance für die Verwirklichung ihrer eigenen Intentionen zu sehen. Dabei spielte vor allem die Vorstellung von der „Volksgemeinschaft“ eine Rolle. „Volk“ und „Gemeinschaft“ gehörten zu den Leitbegriffen der Reformer: „Volksbildung“, „Volkshochschule“, „Volksbücherei“, „Volkslied“, „Volksbad“, „Volksschule“ und „Lebensgemeinschaftsschule“. Alle diese Begriffe waren pädagogisch gemeint und mit pädagogischen Initiativen verbunden. In dem Begriff „Volk“ kam das Verlangen zum Ausdruck, Einrichtungen zu schaffen, die nicht nur für eine bestimmte Religion, Klasse oder Partei offen standen, sondern allen Menschen in dieser Gesellschaft. Zugleich enthielt der Begriff „Volk“ auch die große Herausforderung, die wachsende Kluft zwischen Laien und Experten, zwischen Lebenserfahrung und wissenschaftlicher Er-

kenntnis, zwischen Umgangssprache und Fachjargon, „niederer“ und „höherer“ Bildung zu überwinden und zu vermitteln. Schließlich waren mit dem Begriff „Volk“ wie auch mit dem Begriff „Gemeinschaft“ die Vorstellung verbunden, dass die, die in einer Gruppe lernen, nicht nebeneinander und vereinzelt lernen, jeder für sich, oder gar implizit gegeneinander, jeweils um die beste Leistung bemüht, – wie so häufig in der öffentlichen Schule – sondern dass sie miteinander lernen, im offenen Austausch und auf gemeinsame Ziele gerichtet, nicht nur in der Diskussion intellektuell verbunden, sondern auch emotional in geteilten Erlebnissen und Erinnerungen. So etwas war gemeint, wenn Adolf Reichwein von „Schaffendes Schulvolk“ sprach. Doch lässt sich diese Vorstellung von Gemeinsamkeit und Gemeinschaft auch auf eine ganze Gesellschaft, auf das „deutsche Volk“ übertragen? Das ist eine schwierige, eher skeptisch zu beantwortende Frage. Zumindest erwies sich die Wunschvorstellung einer „Volksgemeinschaft“ als eine verhängnisvolle Falle. Aber auch die, die sich in diese Falle hineinbegaben und gefangen nehmen ließen von nationalsozialistischen Parolen, verbanden mit dem Begriff „Volksgemeinschaft“ nicht die Verleugnung der Individualität und die Selbstaufgabe der eigenen Person – „Du bist nichts; dein Volk ist alles“ – und auch nicht die Vorstellung von der Überlegenheit der germanischen Rasse, vom deutschen Volk als einem „Herrenvolk“ und „Kriegervolk“, das über alle anderen Völker herrschen sollte und das nicht nur berechtigt, sondern auch aufgefordert war, andere minderwertige Völker zu unterdrücken oder gar auszurotten. Die reformpädagogische Vorstellung von „Volksgemeinschaft“ war nach innen gewendet, nicht nach außen.

Bei der Diskussion über die Beteiligung deutscher Reformpädagogen oder ihrer Fürsprecher in der pädagogischen Wissenschaft am Nationalsozialismus ist meines Erachtens die Klärung von zwei Fragen von entscheidender Bedeutung. Da ist zum einen die *Frage: Sind die Reformpädagogen, deren Einstellung zum Nationalsozialismus zu Recht untersucht und kritisch beurteilt wird, schon damit, dass sie sich zu Themen wie Volk, Gemeinschaft, Rasse oder Militärpädagogik in einem affirmativen Sinne geäußert haben, schon „Nazi“-Ideologen* (z.B. Benjamin Ortmeier in der „TAZ“ vom 5. 10. 2009 über Petersen), ohne dass man den intendierten Sinn, die zugrunde liegende Einstellung und die Motive ihrer Äußerungen in Betracht zieht? Was Nazi-Ideologie wirklich ist, das kann man in Hitlers „Mein Kampf“ oder in Reden von Himmler nachlesen. Ich bin der Meinung: wir sollten es uns endlich erlauben, zwischen der eigentlichen Nazi-Ideologie und den Ideologien, die in einigen Begriffen und Vorstellungen mit denen der Nazi-Ideologie überein zu stimmen schienen, ohne deren Konsequenzen zu billigen oder mit zu vollziehen, zu unterscheiden und auch zwischen denen, die als überzeugte Nazis tätig waren und denen, die sich auf sie einließen und mit ihnen zusammenarbeiteten. Selbst Vorträge im KZ-Buchenwald machen Peter Petersen noch nicht zu einem Angehörigen der SS und der Gestapo. Diese Unterscheidung zwischen Nazi-Ideologie und Nicht-Nazi-Ideologie und zwischen überzeugten Nazis und denen, die sich ihnen angepasst und aus welchen Gründen auch immer mit ihnen in irgendeiner Weise kollaboriert haben, bedeutet keine Rechtfertigung für Übereinstimmung und Zusammenarbeit mit den Nationalsozialisten. Die Schuld trifft alle, die in irgendeiner Weise an dem Zustandekommen und der Aufrechterhaltung des nationalsozialistischen

Herrschaftssystems und der Ermöglichung seiner Verbrechen mitgewirkt haben. Aber es geht hier nicht um Schuldzuweisung und Entlastung von Schuld; es geht heute, so denke ich, vorrangig um Begreifen und Lernen – Begreifen, wie das möglich war, was geschehen ist, und Lernen, worauf man achten und was man tun muss, dass dergleichen nicht wieder geschieht. Da gibt es einmal das Problem, wie eine Gruppe von Menschen darauf kommen konnte, so etwas wie die Nazi-Ideologie zu erfinden, und auch noch die Macht zu entfalten, sie durchzusetzen. Das viel größere Problem aber ist, wie es geschehen konnte, dass eine so große Zahl von vernünftigen Menschen in Deutschland, aber auch in anderen Ländern, diese Ideologie duldeten, sie wachsen ließen, ihr folgten und sich schließlich auch an ihrer Verwirklichung beteiligten – weitgehend gegen ihre eigenen Absichten und Wertvorstellungen. Bei dem ersteren Problem geht es um Ursachen für Verblendung, Größenwahn und Menschenverachtung, bei dem letzteren um Strategien der Täuschung und Selbsttäuschung und um das Versagen von Kritikfähigkeit und Widerständigkeit.

Da ist zum anderen die *Frage: Werden reformpädagogische Prinzipien, Projekte und Einrichtungen schon dadurch problematisch und für eine Reform des schulischen Lernens untauglich, dass ihre Vertreter und Initiatoren sich in der Zeit des Nationalsozialismus in einer Weise verhalten und geäußert habe, die wir aus der heutigen Sicht im Wissen um die Folgen nicht gutheißen können?* Meines Erachtens muss eine kritische Beurteilung der Reformpädagogik in dieser Hinsicht zunächst von den Prinzipien, Projekten und Einrichtungen selbst ausgehen, von ihrer Wirkung und Bedeutung für die unmittelbar Beteiligten, die Schüler, Lehrer und Eltern. Wurden sie als Instrumente des nationalsozialistischen Herrschaftssystems benutzt oder boten sie eher Schutz vor Verfolgung und Anleitung zu selbständigem Denken? Darüber hinaus ist zu fragen, in welcher Weise sich das persönliche und politische Verhalten der Initiatoren auf ihre reformpädagogischen Initiativen ausgewirkt hat. War es dazu angetan, diese Initiativen den nationalsozialistischen Zielen anzupassen und gefügig zu machen oder diente es eher dazu, ihren ursprünglichen Sinn aufrechtzuerhalten und zu schützen? Und wurden diese Initiativen von den Nationalsozialisten begrüßt oder verurteilt und unterdrückt? Petersen nahm in seine Schule in Jena noch während des Dritten Reichs jüdische Kinder auf. In der Berthold-Otto-Schule in Magdeburg, deren Schüler ich war, wurde 1933 die Koedukation aufgehoben und etwas später der so wichtige „Gesamtunterricht“ von der nationalsozialistischen Schulbehörde gestrichen.

These 10: Gegenwart und Zukunft der Reformpädagogik – Was bedeutet Reformpädagogik in der Gegenwart und für die Zukunft?

Reformpädagogik besteht heute weiter und ist doch etwas anderes. Sie besteht heute weiter in Landerziehungsheimen, in Jenaplan-, Montessori- und Waldorfschulen und in ganz neuen Einrichtungen wie beispielsweise in integrierten Gesamtschulen, in den Bielefelder Schulprojekten, in den Kollegschulen Nordrhein-Westfalens und in der Glocksee-Schule in Hannover oder in vielen anderen Initiativen wie beispielsweise in

der Vereinigung „Blick über den Zaun“, in der Akademie für Bildungsreform, in den Anregungen der Bosch-Stiftung zum „Praktischen Lernen“ oder der Heuß-Stiftung zu „Demokratie lernen“ und in der Vergabe des Deutschen Schulpreises, aber auch in vielen Konferenzbeschlüssen, Vereinbarungen, Unternehmungen, didaktischen Erfindungen, Integrationen und Schwerpunktbildungen in einzelnen Schulen und von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern, von denen niemand spricht.

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

Dietrich Benner und Herward Kemper (2007) sprechen im dritten Band ihrer „Theorie und Geschichte der Reformpädagogik“ von einer „Dritten pädagogischen Bewegung“ nach 1945. Unter diesem Titel fassen sie alle Veränderungen und Veränderungsbemühungen im Bereich der Schule in Deutschland innerhalb der letzten fünfzig Jahre zusammen. In ihrer breit angelegten Untersuchung erfassen sie auch die oben genannten Versuchsschulen und Reforminitiativen in einem gesonderten Kapitel. Aber der sehr viel größere Teil befasst sich mit den Plänen zu einer staatlichen Schulreform – vom „Fendt-Plan“ des bayrischen Kultusministers 1945 bis zum „Strukturplan“ des „Deutschen Bildungsrats“ 1973. Natürlich kann man alles, was in und am öffentlichen Schulwesen geändert wird oder geändert werden soll, unter einem Begriff zusammenfassen. Alles ist „Schulreform“. Aber ist es auch „Reformpädagogik“, und welchen Sinn macht es, das eine „pädagogische Bewegung“ zu nennen?

Es macht weiterhin Sinn, von „Reformpädagogik“ zu sprechen. Aber das, was wir damit bezeichnen, hat seinen Charakter geändert. Reformpädagogik hat nicht mehr den Charakter einer kollektiven Bewegung, sondern den einer institutionellen Funktion. Sie behält die notwendige Funktion einer Gegenbewegung in der ständig weiter voranschreitenden Ausformung und Ausbreitung eines öffentlichen, staatlich gelenkten Schul- und Bildungswesens. Für die gegenwärtige Situation ist es noch sehr viel wichtiger, das, was Jürgen Oelkers in eins setzt, voneinander zu unterscheiden – Schulreformpolitik und Reformpädagogik. *Schulreformpolitik und Reformpädagogik sind nicht dasselbe.* Da agieren unterschiedliche Akteure auf unterschiedlichen Ebenen in unterschiedlichen Organisationsformen und Beziehungsnetzen an unterschiedlichen Problemfronten, mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Produkten. Schulreformpolitik ist auf die Fortentwicklung und Verbesserung des öffentlichen Schulwesens gerichtet, Reformpädagogik auf die Veränderung der Lernsituationen und Lernbedingungen innerhalb der einzelnen

Schulen. Beides kann man „Schulreform“ nennen. Doch wenn man das tut, sollte man deutlicher zwischen einer äußeren Schulreform von oben und einer inneren Schulreform von unten unterscheiden.

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

Wenn ich hier Reformpädagogik und Schulreformpolitik einander gegenübergestellt habe, dann habe ich mit dem Ausdruck „Schulreformpolitik“ eine Entwicklungslinie vor Augen, die vom Staat ausgehend von oben nach unten führt: Bildungspolitiker formulieren generelle Zielsetzungen und Interessen; BildungsökonomInnen schätzen die gesellschaftlichen Ressourcen ab, die benötigt werden und die zur Verfügung stehen. Die Zielsetzungen werden von Ausschüssen, Kommissionen und Konferenzen in Programmen, Rahmenplänen, Lehrplänen, Steuerungs- und Kontrollinstrumenten ausgelegt und ausdifferenziert. Diese Programme, Pläne und Instrumente werden von Kultusministerien und Schulverwaltungen mit verfügbaren Ressourcen abgestimmt, in Erlasse, Anweisungen und Vorschriften für Schulen und Lehrer übersetzt und ihre Umsetzung von der Schulaufsicht kontrolliert. Schul- und Fachkonferenzen müssen alle diese Vorgaben wieder in Schulprogramme und Stoffverteilungspläne übertragen, die dann wiederum von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern in Form von Unterricht, Klassen- und Schulveranstaltungen, Prüfungen, Beurteilungen und Beratungen in konkrete Handlungen, Aufgabenstellungen und Lehrangeboten umgesetzt werden müssen. Und am unteren Ende dieser Reihe sind die Schüler, die ja nicht nur Schüler sondern zugleich Heranwachsende sind, gefordert, die Lehrangebote und Aufgaben in von ihnen gewollte und zu bewältigende Lernprozesse zu verwandeln.

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

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

Für Schüler ist es schwer, ihre Interessen, Stärken und Schwächen zu artikulieren, weil sie sie noch nicht kennen, sondern erst dabei sind, sie zu entdecken, und weil sie den Gesamtzusammenhang noch nicht durchschauen. Sie können letztlich nur zu leisten versuchen, was man von ihnen verlangt, oder sich verweigern und versagen. Doch an ihrer Stelle sind vor allem Lehrerinnen und Lehrer durch ihren unmittelbaren Umgang mit den Schülern in den schulischen Lernsituationen in der Lage, deren Interessen, Kräfte, Voraussetzungen, Probleme und Widerstände zu erkennen, und sie sind auch am besten in der Lage einzuschätzen und herauszufinden, wie man ihnen unter den gegebenen Bedingungen helfen und wie man sie unterstützen und fördern kann. „Reformpädagogik“ ist nichts anderes als das Bemühen, die produktiven Erfahrungen, Erfindungen und Vorschläge von Lehrerinnen und Lehrern in Diskussionen, Projekten und Modellen zu artikulieren, zu bündeln, zu erproben und im umfassenderen Schulentwicklungsprozess zu Geltung zu bringen.

Die leitenden Vorstellungen, Probleme und Themen, die reformpädagogisch engagierte Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und Schulleiter beschäftigen, sind andere als die, an denen Bildungspolitiker und Bildungsplaner interessiert sind. Reformpädagogen sind vor allem interessiert am Lernen, an den Lernprozessen der Heranwachsenden. „Vom Kinde aus“ war dafür ein missverständlicher Ausdruck. Er sollte besser heißen „Vom Lernenden aus“. Im Rückblick erweist sich neben der „Idee des aktiven Kindes“ (Oelkers, 2010d, S. 17ff.) vor allem eine andere Vorstellung von Lernen als Quelle und Motor für die Innovationen der Reformpädagogik. Es geht in ihnen um eine Veränderung und Verbesserung der Lerngelegenheiten und Lernbedingungen am Ort des Lehr-Lern-Geschehens. Es sind im Grunde immer wieder – damals wie heute – dieselben Themenkomplexe und leitenden Vorstellungen, an denen Reformpädagogen arbeiten: Selbsttätigkeit, Selbstfindung und individuelles Lernen / Längerfristigkeit, Nachhaltigkeit und emotionale Beteiligung / Ganzheit, Sinnzusammenhang und Reflexivität / Vielgestaltigkeit, Umweltbezug und Weltoffenheit / Kooperation, Gegenseitigkeit und Wechselseitigkeit / Zusammenleben, gemeinsames Leben und vereinbarte Ordnungen / Sicherung des Erwerbs grundlegender Fähigkeiten und Hilfsmittel für alle – so gut wie möglich (vgl. Flitner, 2001, S. 218ff.).

Kritiker wie beispielsweise die ehemalige Schulministerin Gabriele Behler (2010) nennen diese wichtigen und nach wie vor gültigen Ziele der Reformpädagogik abschätzig „die ganze Litanei“ und tun so, als handele es sich um Gebetsformeln einer transzendentalen Heilslehre. Sinnvolle Anfragen und Ansprüche an die Schule werden durch die Art, in der man sie formuliert, durch ausschließende Entgegensetzung oder Übertreibung und Verabsolutierung in schulferne, wirklichkeitsfremde und absurde Ideen ver-

wandelt, die sich ein angebliches Netzwerk, ein „Filz“ von Reformern, eine Art pädagogischer Mafia, ausdenkt. Das ist eine tückische Technik der Entwertung. Es geht bei keinem der reformpädagogischen Vorhaben um ein ausschließendes „neu“ statt „alt“, um die Etablierung eines dualistischen Codes, einer „moralisch hochbesetzten Zweiweltenlehre“ (Oelkers, 2010d, S. 10 und 2010e, S. 1 und S. 16), sondern um ein „sowohl“ als „auch“, ein „mehr von diesem“ und „weniger von jenem“. Die konkrete Realisierbarkeit jeder Innovation im bestehenden öffentlichen Schulwesen muss immer wieder neu bestimmt, erprobt und ausgehandelt werden.

Die Reformpädagogik ist nicht am Ende. Im Gegenteil: es bedarf ihrer Anstöße und Anstrengungen zu einer inneren Schulreform von unten mehr denn je.

Literatur

- Behler, G. (23. 09. 2010). Lehrer müssen nicht geliebt werden. *Die Zeit*, 39, 75.
- Benner, D., & Kemper, H. (2007). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Brumlik, M. (2010a). Die Reformpädagogik als internationale Bewegung. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 5, 99-108.
- Brumlik, M. (2010b). Von Athen in den Odenwald. *TAZ (Online-Ausgabe)*. <http://www.taz.de/1/zukunft/bildung/artikel/1/von-athen-in-den-odenwald> [16. 03. 2010].
- Flitner, A. (2001). *Reform der Erziehung – Impulse des 20. Jahrhunderts*. Mit einem Beitrag von Doris Knab (3. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Flitner, W., & Kudritzki, G. (Hrsg.) (1961/1962). *Die deutsche Reformpädagogik* (2 Bde.). Düsseldorf/München: Küpper Verlag.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W., & Titze, H. (1995). Institutionalisierung des öffentlichen Schulwesens. In M. Baethge & K. Nevermann (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens* (S. 55-71). Stuttgart/Dresden: Klett Verlag.
- Luhmann, N. (1996). *Protest. Systemtheorie und soziale Bewegung*. Hrsg. und eingeleitet von K.-U. Hellmann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Näf, M. (1998). *Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Nohl, H. (1949). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: G. Schulte-Bulmke Verlag.
- Oelkers, J. (2004). Reformpädagogik. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 783-806). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte* (4. vollständig überarb. und erw. Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Oelkers, J. (2010a). Was bleibt von der Reformpädagogik? *FAZ (Online-Ausgabe)*. <http://www.faz.net/s/RubCF3AEB154CE64960822FA5429A182360/Doc~E9531DDB733AA4DFC85370A33C355D09D~ATpl~Ecommon~Scontent.html> [07. 04. 2010].
- Oelkers, J. (23. 07. 2010b). Eros und Herrschaft: ein neuer Blick auf die Reformpädagogik. *Frankfurter Rundschau*, 12-13.
- Oelkers, J. (2010c). Reform, Staat und Professionalität. *Pädagogik*, 62(7-8), 14-17.
- Oelkers, J. (2010d). *Reformpädagogik. Entstehungsgeschichte einer internationalen Bewegung*. Leipzig: Kallmeyer/Klett Verlag.

- Oelkers, J. (2010e). *Probleme mit der Geschichtsschreibung der deutschen Reformpädagogik*. Vortrag in der Akademie Bad Boll am 12. 12. 2010.
http://paed-services.uzh.ch/user_downloads/1832/BadBolldef.pdf [18. 05. 2011].
- Ortmeyer, B. (2009). *MYTHOS und PATHOS statt LOGOS und ETHOS. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Petersen, P. (1926). *Die neuuropäische Erziehungsbewegung*. Weimar: Böhlau.
- Petersen, P. (1954). *Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit*. Mühlheim: Setzkorn-Schleifhaken.
- Röhrs, H. (Hrsg.) (1965). *Die Reformpädagogik des Auslands*. Düsseldorf/München: Küpper Verlag.
- Schonig, B. (1989). Reformpädagogik. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe* (Bd. 2, S. 1302-1310). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Scheibe, W. (1994). *Die reformpädagogische Bewegung: 1900-1932. Eine einführende Darstellung* (10. und erw. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schulze, T. (1980). *Schule im Widerspruch – Erfahrungen, Theorien, Perspektiven*. München: Kösel Verlag.
- Schulze, T. (1993). Schule vor dem Horizont des Lernens. *Deutsche Schule*, 85(4), 420-436.
- Schulze, T. (2006). Im Horizont des Lernens. In H. Ludwig, S.-I. Beutel & K. Kleinespel (Hrsg.), *Entwickeln – Forschen – Beraten. Reform für Schule und Lehrerbildung* (S. 122-128). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schulze, T. (2008). Erziehung und Lernen. Plädoyer für eine mathetische Erziehungswissenschaft. In W. Marotzki & L. Wigger (Hrsg.), *Erziehungsdiskurse* (S. 29-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Schulze, T. (2009). Annäherung an eine Theorie komplexer und längerfristiger Lernprozesse. In G. Strobel-Eisele & A. Wacker (Hrsg.), *Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft – Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen* (S. 56-69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- von Hentig, H. (2009). Das Ethos der Erziehung. Was ist in ihr elementar? *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(4), 50-51.
- Wehrmann, V. (Hrsg.) (1980). *Die Schule in Lippe von 1800-1945*. Detmold: Landesverband Lippe.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Theodor Schulze, Wemkamp 17, 33739 Bielefeld, Deutschland
 E-Mail: theodor.schulze@uni-bielefeld.de