

Warnke, Katrin

"Die andere Seite der neuen Schule". Zur "Wiederentdeckung der Grenze" durch Kurt Zeidler

Die Deutsche Schule 82 (1990) 2, S. 184-192



Quellenangabe/ Reference:

Warnke, Katrin: "Die andere Seite der neuen Schule". Zur "Wiederentdeckung der Grenze" durch Kurt Zeidler - In: Die Deutsche Schule 82 (1990) 2, S. 184-192 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-313043 - DOI: 10.25656/01:31304

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-313043>

<https://doi.org/10.25656/01:31304>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

82. Jahrgang / Heft 2 / 1990

Horst F. Rupp

Fr. A. W. Diesterweg und die Lehrerbewegung

132

Keinem anderen ihrer Vordenker und Vorkämpfer hat die deutsche Lehrerbewegung so viel zu verdanken wie Diesterweg, dessen 200. Geburtstag wir im Oktober diesen Jahres („gesamtdeutsch“?) feiern. Dieser Erinnerungsaufsatz zeichnet sein bewegtes Leben nach, ordnet die biographischen Linien in die historischen Zusammenhänge des 19. Jahrhunderts ein und fragt nach dem utopischen Gehalt seines Denkens, das auch uns noch vor unerledigte Aufgaben stellt.

Jürgen Oelkers

Anmerkungen zur Reformpädagogik

149

Was war das Besondere an der Epoche, deren Denkfiguren und Bestrebungen wir unter dem Titel „Reformpädagogik“ zusammenfassen? Wie kommt es, daß sie bis heute die pädagogische Reflexion so nachdrücklich beeinflusst? Der Verfasser untersucht die Themen und Taktiken der Reformpädagogik, stellt die Frage nach der intuitiven Dogmatik ihrer Positionen und weist von daher auf den Konflikt zwischen dogmatischen Gewißheiten und empirisch gesicherten Einsichten des pädagogischen Denkens hin.

Christa Uhlig

Zur Aktualität der Reformpädagogik in der DDR

166

Der gesellschaftliche Umbruch, in dem sich die DDR in diesen Monaten befindet, war von Anfang an von reformpädagogischen Ideen und Vorschlägen begleitet, wobei die „Waldorfpädagogik“ offenbar besondere Faszination ausstrahlt. Die Verfasserin, Mitglied der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Ost-Berlin, zieht eine erste Zwischenbilanz der gegenwärtigen Neuorientierung und fordert, daß die weitverbreitete emotionale Hinwendung zur Reformpädagogik durch ein wissenschaftlich begründetes Traditionsbewußtsein ergänzt werden muß.

129

Hermann Röhrs

Eine gute Schule im Geiste der Reformpädagogik

173

Wußten Sie, daß schon um die Jahrhundertwende erste Versuche unternommen wurden, die Qualität von Schulen, mit empirischen Kriterien zu messen und nach „Rangreihen“ zu ordnen? Dieser Rückblick stellt jene frühen Ansätze einer internationalen Bestandsaufnahme sowohl in Europa wie in den Vereinigten Staaten vor, bilanziert die wichtigsten Ergebnisse und geht abschließend näher auf die zukunfts-trächtigen Erfahrungen mit Reformschulen nach dem „Dalton-Plan“ Helen Parkhursts ein.

Katrin Warnke

„Die andere Seite der neuen Schule“

Zur „Wiederentdeckung der Grenze“ durch Kurt Zeidler

184

Als Erinnerung an den 100. Geburtstag eines großen Reformpädagogen kommt dieser Beitrag zu spät – nicht jedoch, um auf die prinzipielle Aktualität der berühmten Schrift Kurt Zeidlers von 1925 aufmerksam zu machen. Die Verfasserin stellt den Autor vor, beschreibt die Reformpraxis seiner Hamburger Versuchsschule und klärt uns darüber auf, was angesichts dieser bestimmten Erfahrungen das oft zitierte Schlagwort von der „Wiederentdeckung der Grenze“ zu bedeuten hat.

Michael Moll

Gedichte der Opfer

Ein anderer Zugang zur NS-Geschichte in der Schule

193

Dieser Erfahrungsbericht zeigt exemplarisch die Möglichkeiten eines Unterrichts auf, der die Identifikation mit den Opfern in den Mittelpunkt stellt und von daher die Schüler für eine rationale Auseinandersetzung mit dem nationalsozialistischen Terrorregime zu gewinnen sucht.

Heidrun Hoppe

Die Wahl der Lebensform:

ein herausforderndes Thema für die Schule

203

Dieser Beitrag plädiert dafür, die vorhandene Vielfalt privater und familiärer Lebensformen auch im Unterricht zur Sprache zu bringen, vor dem Hintergrund neuer Entwicklungen die Bedeutung von Ehe und Familie zur Diskussion zu stellen und den Wunsch vieler Jugendlicher, sich mit Möglichkeiten der eigenen Lebensplanung zu beschäftigen, stärker als bisher zu berücksichtigen.

Rüdiger Gilsdorf / Martin Rink / Volkmar Stein

Verbesserung der Klassengespräche

Projektbericht zum sozialen Lernen in einer 8. Hauptschulklasse

213

Soziales Lernen kann in der Schule auf verschiedene Weise gefördert werden. Die Autoren berichten sehr anschaulich über die Durchführung eines Projekts, das an dem Verfahren der „Kooperativen Verhaltensmodifikation“ orientiert ist und das darauf zielt, in gemeinsamer Situationsklärung und Planung von Veränderungsschritten zu einer befriedigenden, selbstorganisierten Gesprächskultur im Klassenzimmer zu gelangen.

Wie umweltbewußt sind Schüler?

Ergebnisse einer Befragung von Schülern der Sekundarstufe 1 über ihr Problembewußtsein, ihre Einstellungen und ihr Verhalten zum Umweltschutz

224

Verhalten sich Schüler in alltäglichen Situationen umweltgerecht? Welches Ursachenbewußtsein im Hinblick auf konkrete Umweltgefährdungen besitzen sie? Welche Maßnahmen des Umweltschutzes schlagen sie vor? Diese Untersuchung stützt sich auf eine schriftliche Befragung von 470 Schülern der Klassen 6 – 10 an verschiedenen Schulen einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen.

Karl Neumann

„Vergreisung“ der Schule?

Die Überalterung der Lehrerschaft als Herausforderung für die Lehrerfortbildung

236

Daß die Lehrerkollegien fast aller unserer Schulen „überaltert“ sind, ist seit langem bekannt. Aber sind sie auch „vergreist“? Was wissen wir genau über die tatsächliche Berufs- und Lebenssituation der älteren Lehrerinnen und Lehrer? Der Autor wertet eine Reihe von Experteninterviews aus, um – über statistisches Datenmaterial hinaus – tiefer in das Problemfeld einzudringen, Forschungslücken erkennbar zu machen und die Aufgaben einer teilnehmerorientierten Lehrerfortbildung zu umreißen.

Nachrichten und Meinungen:

251

- Die Bildungsreform bleibt auf der Tagesordnung
- Ein Plan für die Bildung
- Mit dem Regen und gegen den Wind
- Verständigung über die Richtungen
- Ein friedenspädagogisches Testament
- Erinnerung an Diesterweg

Katrin Warnke

„Die andere Seite der neuen Schule“¹

Zur „Wiederentdeckung der Grenze“ durch Kurt Zeidler

Kurt Zeidler, ein Schulreformer der ersten Stunde, wäre am 11. März 1989 100 Jahre alt geworden. Nicht allein dieses Jubiläum gibt Anlaß, an den Hamburger Lehrer zu erinnern, der von 1919 bis 1930 an der radikalen Versuchsschule Breitenfelder Straße wirkte.

Zeidlers nur rund 100 Seiten umfassendes Buch „Die Wiederentdeckung der Grenze“² hat die pädagogische Diskussion der zwanziger Jahre entscheidend belebt und unter seinen Veröffentlichungen am meisten Aufmerksamkeit erregt. „Die Wiederentdeckung der Grenze“ gilt bis heute als eine der charakteristischen Arbeiten für die Phase der „kritischen Revision der Reformpädagogik“³ im ersten Drittel unseres Jahrhunderts und ist darüber hinaus von exemplarischer Bedeutung für die Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Reformen überhaupt.

Das Buch wurde unterschiedlich aufgenommen; die Kritik reichte von voller Zustimmung bis zu entschiedener Ablehnung. Zeidler erhielt mündliche Reaktionen u. a. von seinen Kollegen, von Carl Götze und dem Hamburger Landesschulrat Prof. Dr. Umlauf. Führende Pädagogen wie Theodor Litt, Eduard Spranger und Georg Kerschensteiner teilten Zeidler ihre Zustimmung schriftlich mit.⁴ Und schließlich erfuhr „Die Wiederentdeckung der Grenze“ überregional zahlreiche Rezensionen.⁵

Der Autor

Kurt Zeidler wurde am 11. März 1889 in Hamburg geboren, besuchte dort von 1895 bis 1903 die Volksschule und ließ sich von 1903 bis 1909 am Hamburger Lehrerseminar zum Volksschullehrer ausbilden.

Gerade ein Jahr im Schuldienst tätig, trat Zeidler 1910 der „Pädagogischen Vereinigung von 1905“ (P.V.) bei. Die P.V. verstand sich im Sinne des „Wandervogels“ als eine Einrichtung der Jugendbewegung, in der Zeidler u. a. Ausflüge und Landaufenthalte für Jugendliche und Schulklassen organisierte und sich als Mitglied des Vorstandes um die theoretischen Positionen der Vereinigung kümmerte. Außerdem war Zeidler Mitglied der „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“ (dem organisatorischen Zusammenschluß Hamburger Lehrer), seit 1914 im dortigen Vorstand aktiv und wurde 1929 zum Vorsitzenden der „Gesellschaft der Freunde“ und als Vertreter in den Geschäftsführenden Ausschuß des Deutschen Lehrervereins (DLV) sowie in die Erziehungswissenschaftliche Hauptstelle des DLV gewählt.

Durch seine Kontakte zu schulreformerisch gesinnten Kreisen der Lehrerschaft lernte Zeidler Fritz Jöde, Friedrich Schlünz und Max Tepp, die Herausgeber der Zeitschrift „Die Wende“, kennen, die ihn als Lehrer für

ihre Versuchsschule ausgewählt hatten. Zeidler erinnert sich in seinem „Pädagogischen Reisebericht“: „Im Gedränge vor der Eröffnung einer Versammlung der ‚Gesellschaft‘, es muß im Dezember 1918 oder im Januar 1919 gewesen sein, trat plötzlich Fritz Jöde auf mich zu, stieß mir den Zeigefinger vor die Brust und sagte: ‚Und der gehört auch dazu!‘ . . .“⁶ Im Jahre 1919 begann Kurt Zeidler seine Tätigkeit als Lehrer an der Versuchsschule Breitenfelder Straße, die nach der Zeitschrift „Die Wende“ von ihren Gründern „Wendeschule“ genannt wurde. Von 1921 bis 1930 war Zeidler Schulleiter an der „Wendeschule“; 1930 wurde er zum Schulrat ernannt, nach 1933 von den Nationalsozialisten wegen seiner SPD-Mitgliedschaft (seit 1926) wieder auf die Position eines Lehrers zurückgesetzt. Es folgten für ihn zwölf Jahre der „Inneren Emigration“, wie er selber sagt, bis nach 1945 der Wiederaufbau des Hamburger Schulwesens begann, an dem Zeidler „mit grimmiger Entschlossenheit“ mitwirkte. 1954 wurde Zeidler schließlich aus dem Schuldienst verabschiedet. Am 20. 12. 1982 ist er im Alter von 93 Jahren gestorben.

Im Vorwort des 1925 erschienenen Buches macht Zeidler deutlich, daß es ihm um pädagogische Erkenntnis und den Versuch geht, „den Ereignissen und Entwicklungen ihre Deutung zu geben, innerlich ihrer Herr zu werden“ (W.d.G., S. 1). Auf der Grundlage seiner eigenen Erfahrungen mit der Schulreform an der Hamburger „Wendeschule“ beschreibt und reflektiert Zeidler die Reformpraxis und setzt sich kritisch mit Anspruch und Wirklichkeit der reformpädagogischen Ideen auseinander.

Die Reformpraxis an der „Wendeschule“

Ihren öffentlichen Anfang nahm die schulreformerische Arbeit in der „Wendeschule“ Ostern 1919, nachdem man zur Propagierung der neuen Ideen und zur Vorbereitung des Schulversuchs im Rahmen der „Gesellschaft der Freunde“ eine Vortragsreihe im Curiohaus veranstaltet hatte (vgl. P.R., S. 38). Zeidler bezeichnet die Eröffnung der „Wendeschule“ später als „Aufbruch in die Freiheit“: „Ein Versuchsprogramm gab es nicht; eine detaillierte Vorausplanung hätte dem Grundgedanken des Versuchs widersprochen. Gemäß der Zeitstimmung sollte sich alles ‚von innen heraus‘ entwickeln. (. . .) Nach der Eröffnung der Schule ging es darum, eine Ordnung in diesem ‚neuen‘ Geiste zu gestalten“ (P.R., S. 41/42).

Die erste Phase der Arbeit an der „Wendeschule“ läßt sich mit dem Wort „Emanzipation“, das – so Zeidler – „soviel Übermut und frohe Stürmerlaune in sich barg“ (W.d.G., S. 21), zusammenfassen. Gemeint ist damit „Emanzipation“ sowohl als erstes Stadium der Schulreform an der „Wendeschule“ wie auch „Emanzipation“ als Erziehungsprinzip. Die Schularbeit der Reformen „sollte gestellt sein auf Natürlichkeit und Echtheit, auf die ursprünglichen, unverdorbenen Triebe im Kinde, insbesondere auf den Trieb zur Selbstentfaltung und den zur Gemeinschaft.“ Zeidler bringt die schulreformerischen Ideen auf die „Formeln“: „Von innen heraus! Laßt gewähren und wachsen! Habt Vertrauen! Lernt abwarten, und trachtet euch überflüssig zu machen!“ (W.d.G., S. 19). Auf Fachunterricht durch Fachlehrer wurde weitgehend verzichtet, die kontinuierliche Schularbeit

vernachlässigt zugunsten reformpädagogischer Aktivitäten im Sinne der Jugendbewegung: Wanderfahrten, Spiele, Musizieren, künstlerisches Gestalten und handwerkliche Tätigkeiten zielten darauf, die Schüler innerlich zu gewinnen und jede Schulklasse zu einer „Lebensgemeinschaft“ zu entwickeln.

„Man kommt der Sache vielleicht am nächsten, wenn man sich vorstellt, daß sich die Klassen im Stil eines permanenten Wandervogel-Nestabends beschäftigen sollten“ (P.R., S. 42). Allerdings drohte sich die „Anarchie im Wasserglas“ – so Zeidler – zu einem schulpädagogischen und schulorganisatorischen Chaos zu steigern; nach einiger Zeit fehlte es dann aber nicht so sehr am Mut zum Chaos als an der Kraft, es länger zu ertragen (vgl. P.R., S. 51).

In der Alltagsarbeit hatte sich herausgestellt, daß die grenzenlose Selbstentfaltung und der Gemeinschaftssinn als Leitideen überschätzt worden waren (s.u.): aus der Selbstentfaltung folgte die Verabsolutierung des schöpferischen Elements in der Menschenbildung und die bloße Befriedigung der Augenblickswünsche (vgl. P.R., S. 50–57 und W.d.G., S. 32/39/40); aus dem prinzipiell verstandenen Gemeinschaftssinn entwickelte sich einerseits Gruppenzwang und andererseits eine „aller guten Sitten und Umgangsformen entblößte ‚Offenheit‘“ (W.d.G., S. 43).

„Man glaubte nicht selten im Sinne der neuen Schule zu handeln, wenn man einfach den Spieß umkehrte: früher Zwang, heute Freiheit; früher der Absolutismus des Lehrers, heute das Selbstbestimmungsrecht der Schüler; früher vorbedachte Regelung aller Einzelheiten durch von außen festgesetzte Pläne und Vorschriften, heute restlose Ungebundenheit und die Herrschaft des Augenblicks.“ – Diese „ideelle Umkehr“, von der man anfangs meinte, sie sei „ein Allerweltsrezept für die tägliche Praxis“ erwies sich im Laufe der Schulreform jedoch als verkürzt und oberflächlich (W.d.G., S. 21).

Die Reformpraxis an der „Wendeschule“ verlangte schließlich die Einschränkung des emanzipatorischen Prinzips und eine Besinnung auf die inneren Notwendigkeiten, was Zeidler in dem Folgenden zum Ausdruck bringt: „Aber wenn auch die Euphorie der Anfangszeit verklungen war, so war uns doch die Erkenntnis, daß nie im Leben alle Blümenträume reifen, gegenwärtig geblieben . . . Mehr und mehr setzte sich bei diesen (den Schulpraktikern, K.W.) die Auffassung durch, daß wir uns zwar im ersten Anlauf von Illusionen hatten leiten lassen, die zu verwirklichen auf diesem Wege und mit den uns zur Verfügung stehenden Mitteln nicht möglich war, daß aber trotzdem genug positive Ansätze geblieben waren, um das Weiterbestehen der Schule zu rechtfertigen und als lohnend anzusehen“ (P.R., S. 57).

An der „Wendeschule“ setzte die Phase der Wandlungen ein: Veränderungen hat es im Bereich der Schulorganisation, im Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft, in bezug auf die Lehrerrolle und die Rolle der Eltern gegeben und gewandelt haben sich unterrichtliche sowie erzieherische Prinzipien. Zuerst erfolgten organisatorische Maßnahmen, wie die Einschränkung der Pausenordnung, die Festlegung von Turnhallenstunden

und die Einführung eines Kursplanes, womit zugleich die frei verfügbaren Arbeitsstunden und das Selbstbestimmungsrecht der Gruppen eingeschränkt wurden.

Zeidler urteilt: „Man empfand die Wiederkehr einer Regelmäßigkeit, die allmähliche Bildung einer Tradition wohlthuend“ (W.d.G., S. 27). Regeln mußten auch im Verhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gruppe erst wieder gefunden werden. Die Folge des „platten grenzenlosen Vertrauens“ gegenüber dem Individuum und das „falsch verstandene ‚von innen heraus‘“ war nämlich, „daß anstelle der erstrebten Gemeinschaften zuchtlose Haufen sich bildeten“ (W.d.G., S. 32/36). Die Rücksichtslosigkeit gegenüber anderen, dieser Mangel an menschlichem Takt, konnte nur entstehen aus dem „Gesetz der Bindungslosigkeit“ (W.d.G., S. 39) und der totalen Selbstbezogenheit. Zeidler hebt hervor: „. . . sie (die Jugend; K.W.) soll lernen, wie wir, den Notwendigkeiten menschlichen Zusammenlebens sich zu fügen“ (W.d.G., S. 57). Das neue Ziel hieß also soziales Lernen, „das nicht einer Entrechtung des Individuums gleichkommt, . . . vielmehr jede originale Art innerhalb des sozialen Verbandes bestehen bleibt als hochwillkommene Bereicherung. . .“ (W.d.G., S. 59). Die Rolle des Lehrers wurde ebenfalls neu überdacht, nachdem die Haltung der „nihilistisch orientierten Schulreformisten, die in unbegreiflicher Inkonsequenz täglich Menschen um sich sammeln, ohne ihnen oder sich selbst Rechenschaft darüber ablegen zu können, zu welchem Zwecke und Ende . . .“ (W.d.G., S. 55/56), einen sozusagen anarchistischen Stil hervorgebracht hatte. Der Lehrer sollte nunmehr ebenso Vertrauensperson wie Helfer, Berater und Vorbild für die Jugend sein, aber auch derjenige, der für sie eine Autorität darstellt und dessen Aufgabe die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten ist (vgl. W.d.G., S. 58 und P.R., S. 53). Das „dialogische Verhältnis“ zwischen Erzieher und Kind rückte in den Vordergrund.

Die Elternschaft verlangte die Berücksichtigung ihrer Privatmeinungen und die Erfüllung von Sonderwünschen. Dies war nach Zeidlers Meinung eine Folge der erheblichen Überschätzung des Prinzips der Elternmitarbeit und des Elternmitbestimmungsrechtes an der „Wendeschule“ (vgl. W.d.G., S. 72), welche es für Zeidler nahelegte, die Elternrolle auf deren ursprüngliches Aufgabengebiet – nämlich das verantwortungsvolle Mitverwalten und Mitwirken – zurückzuführen. Die Verabsolutierung des Grundsatzes „vom Kinde aus“ hatte nicht primär zu der erwarteten Freiheit und schöpferischen Entfaltung geführt, vielmehr zu einer übertriebenen Innerlichkeit und dem sogenannten „Lustprinzip“: „So wurden die in dem Stoff selber verborgenen Gesetzmäßigkeiten übersehen und verkannt. Nur die Intentionen des Menschen waren von Belang. Er war der absolute Herr und das Maß aller Dinge“ (W.d.G., S. 73).

Der Unterricht wurde somit zu einem schülerzentrierten – im Gegensatz zu einem schülerorientierten Unterricht –, die Bildung zu einer individualistischen – im Gegensatz zu einer individuellen Bildung –, bis man wiederentdeckte, daß es außer den subjektiven Interessen und Neigungen auch objektive stoffliche Anforderungen gibt. Es zeigte sich, so Zeidler, „daß die Auffassung, die den Stoff nur als Medium gelten lassen will, doch auch ihre

Kehrseite hat; daß ebensowohl der Mensch das Medium des Stoffes genannt zu werden verdient . . .“ (W.d.G., S. 74).

Und Zeidler gibt weiterhin zu bedenken: „Sicherlich ist nicht alles, was der Mensch im Augenblick gern tut, auch gut für ihn, und manches, wogegen er sich im Augenblick wehrt, ihm nötig und heilsam“ (W.d.G., S. 75).

Als Gegenpol zur Individualität und Subjektivität sollte nun auch die Erfahrung allgemeiner Maßstäbe – sachlicher, stofflicher, leistungsbezogener und sozialer Maßstäbe – zum Tragen kommen und der kognitive Aspekt neben den emotionalen und sozialen Anteilen des Lernens seinen Stellenwert wiedergewinnen. Man hatte aus der Reformarbeit gelernt und eingesehen, daß weder das „Stoffprinzip“ noch das „vom Kinde aus“ unabhängig voneinander praktizierbar sind, daß, im Gegenteil, erst das objektive und das subjektive Prinzip in wechselseitigem Bezug für die Erziehung und den Unterricht Bedeutung haben (vgl. W.d.G., S. 94/95).

Die Wandlungen in der Reformpraxis der „Wendeschule“ waren nach Zeidlers Einschätzung notwendig geworden, weil „die an sich richtigsten Erkenntnisse in vollendete Torheiten sich verwandeln, sobald sie in eine Absolutheit sich erheben, . . . sobald wir auf unseren ‚Überzeugungen‘ und ‚Grundsätzen‘ uns niederlassen und uns in ihnen beruhigen“ (W.d.G., S. 90). Eben jenes Beharren auf den eigenen Prinzipien hat Zeidler versucht zu vermeiden, indem er die schulreformerischen Positionen kritisch überprüft und in mancherlei Hinsicht revidiert hat.

Zeidlers Bilanz der Schulreform: Einsichten und Perspektiven

In seiner kritischen Auseinandersetzung mit der Reformpraxis an der „Wendeschule“ kommt Zeidler zu dem Schluß, daß die Schulreform insgesamt ihre Möglichkeiten zur pädagogischen Veränderung überschätzt habe. Man hatte geglaubt, mit „Prinzipientreue“ und feststehenden Normen die neue Erziehung verwirklichen zu können und damit die Prinzipien überzogen (vgl. W.d.G., S. 92/93). Zeidlers Meinung nach mußten die doktrinäre Haltung der Reformen und die Ausschließlichkeit ihrer Prinzipien auf Dauer gesehen zur „Zersetzung“ und „Auflösung“ führen, denn „das ist das typische Schicksal aller Prinzipien, die vermeinen auf sich selber zu stehen, die, für sich betrachtet, das Ganze des Lebens in seiner Reinheit darzustellen scheinen, die aber in Wahrheit doch nur durch ihre Funktion als Gegenpol und Widerpart gegen das ihnen entgegengesetzte Prinzip, also in der Zusammenwirkung beider, Sinn und Bedeutung empfangen und sich gegenseitig beleben und regulieren“ (W.d.G., S. 93; mit „Zersetzung“ hat Zeidler das gesamte 7. Kapitel überschrieben).

Nach den Ursprungsjahren der Schulreform, in der sich das Alte löste und neue Forderungen aufkamen, folgte die Phase der Auflehnung, „die in Auflösung entartete“ und der, wie Zeidler formuliert, „wiederum ein Rückschlag folgen muß: ein Wille zur Form, ein neuer Sinn für Bindung“ (W.d.G., S. 50). Zeidler möchte mit seiner Kritik an der Schulreform die großen richtungsgebenden Gesichtspunkte nicht aufgeben, aber „die herbe Forderung der Zusammenschau, der Bescheidenheit und der inneren Weitung“ stellen (W.d.G., S. 92). Es sei an der Zeit, sich der eigenen

Grenzen bewußt zu werden und einzusehen, „daß es auf sogenannte Beweise und bündige Schlüsse nicht ankommt, daß es absolute, d. h. ewige Wahrheiten nicht gibt . . .“ (W.d.G., S. 60).

Selbstkritik und der Mut zur kritischen Revision der eigenen Ansichten und Prinzipien fordert Zeidler von den Schulreformern, von denen viele hohe Ansprüche und Anforderungen gestellt, diese aber noch nicht einmal bei sich selber, in ihrem Leben, zu verwirklichen verstanden hätten (vgl. W.d.G., S. 66). Schöpferische Skepsis, „die alle Vorurteile hinter sich läßt und zu allen Dingen, nicht zuletzt auch zu seinen eigenen Erlebnissen und Erfahrungen, . . . die Distanz gewinnt . . .“, sei vonnöten, um die Schulreform weiterführen zu können (W.d.G., S. 91). Jeder müsse wieder Verantwortung übernehmen „in seinem Bereich, an der Stelle, wo er als wirkender Mensch steht und in den Angelegenheiten, die er beurteilen kann und die er geistig zu umspannen vermag“ (W.d.G., S. 67).

Zeidler resümiert, daß die Schulreform sich in dem Übergangsstadium zur Phase der „Anlehnung“ befindet, daß die Verbindung des bewährten Alten mit dem Neuen sich abzeichnet: „In dieser Region fällt der Gegensatz von alter und neuer Schule von selber hin. Alle alten, neueren und jüngsten Normen offenbaren sich in ihrer Relativität und werden . . . allezeit beweglich und anpassungsfähig und doch nie auf einen überflüssigen Wechsel versessen, ohne Verachtung gegen das Alte und, wo es ihm dienlich scheint, bereit es sich zu assimilieren, es neu zu beseelen und zu durchbluten, und zugleich in froher Geber- und Nehmerlaune doch allem Neuen zugetan“ (W.d.G., S. 92/93).

Hier reflektiert Zeidler den Zusammenhang von Verändern und Bewahren und gelangt zu der Erkenntnis, daß die Eindimensionalität des Denkens der Polarität des Lebens widerspricht: „Jedes Ding hat sein Aber, muß sein Aber haben. Leben ist nicht reine Verwirklichung eines Prinzips, viel eher die Summe aller Prinzipien oder das Spiel zwischen ihnen allen“ (W.d.G., S. 49).

Für die Schulreform bedeutet das, die Extreme zu korrigieren und die bestehenden Spannungen zwischen den entgegengesetzten Polen – Freiheit und Gesetz, Gelöstheit und Bindung, Körper und Geist – für Erziehung und Unterricht zu nutzen. „Wie das Leben nirgendwo in einer Richtung fließt, sondern immer in Strom und Gegenstrom, Wirkung und Gegenwirkung sich darstellt“ (W.d.G., S. 99), ist für Zeidler auch die Schulreform etwas Dynamisches und darf weder dem „Gesetz der Beharrung“ noch dem „Gesetz des Gegendrucks“ erliegen (vgl. W.d.G., S. 101).

Die Schulreform besitze demzufolge nur eine Perspektive, wenn sie ihre generelle Entweder-Oder-Einstellung revidiere und in einen Reflexionsprozeß eintrete, um die ursprünglichen Reformziele am Maßstab der Reform selbst zu messen.

Mit der „Wiederentdeckung der Grenze“ forderte Zeidler nicht nur zur Besinnung und Selbstreflexion auf, vielmehr markierte er auch ein „Grenzbewußtsein“, das zwar einerseits Ausdruck der allgemeinen pädagogischen Lage und ihrer Tendenz zur Reflexion war, andererseits aber als ein entscheidender Impuls für die gesamte pädagogische Diskussion während

der Phase der „kritischen Revision der Reformpädagogik“ zu verstehen ist.⁸ Zeidler erkannte als einer der ersten die Ambivalenz der Schulreform – sowohl ihre innovative Funktion als auch ihre Extreme – und die antinomische Struktur pädagogischer Probleme und erzieherischen Handelns. Er ist damit zu Einsichten gelangt, die für die Schulreform insgesamt von Bedeutung waren und es heute sind.

Zur Aktualität der Zeidlerschen Positionen

Schulreform als dialektischer Prozeß

Denkt man die Argumente Zeidlers und die grundlegenden Einsichten aus der reformpädagogischen Diskussion der zwanziger Jahre⁹ weiter, so ergeben sich m.E. für die Schulreform im allgemeinen mindestens zwei Folgerungen:

- 1) Die Ambivalenz der Schulreform legt nahe, daß die Reform sich als ein permanenter Prozeß in dem Spannungsfeld zwischen Utopie und Realität bewegt. Aus der Utopie speisen sich die nötige Kraft und Überzeugung der Reformier; die Realität markiert die Grenzen der Reform und schärft das Bewußtsein der Reformier.
- 2) Wegen der antinomischen Grundstruktur pädagogischer Probleme kann die Schulreform weder schulorganisatorische noch methodisch-didaktische oder Erziehungsfragen prinzipiell und isoliert voneinander lösen. Schulreform als ein so verstandener dialektischer Prozeß¹⁰ stellt sich dar als Verhältnis von Anspruch *und* Wirklichkeit, als Bewußtsein für Möglichkeit *und* Notwendigkeit, als Wechselseitigkeit von äußerer *und* innerer Schulreform und als Bezug von Theorie *und* Praxis, der den Absolutheitsanspruch, alles zugleich verändern und verbessern zu können, ausschließt. Ein prozeßhafter Fortschritt aus der Synthese von „Verändern und Bewahren“ – gekennzeichnet durch „Langfristigkeit im Denken und Geduld im Handeln“¹¹ – wäre das, denn „Fortschritt ist eben nicht das Schreiten nach vorn in die absolut bessere Welt, sondern das Schritthalten der Vernunft und Menschlichkeit mit den Verhältnissen, bestenfalls ein So-weit-Voraus-schreiten, daß man sie noch einigermaßen beherrscht.“¹²

Anthropologisch orientierte Erziehung

Bei der Auseinandersetzung mit den Ideen der Reformpädagogik und im Hinblick auf eine perspektivisch geführte Schulreformdiskussion stellt sich nicht zuletzt die Frage nach dem Ansatzpunkt der Erziehung, also nach dem Menschenbild. Das idealistische Menschenbild der Reformpädagogen¹³ im ersten Drittel unseres Jahrhunderts brachte – wie gesagt – die vereinfachte Formel „Vom Kinde aus“ hervor und meinte, man müsse dem Kind nur genügend Freiraum lassen, damit es wachsen und sich von innen heraus entfalten könne.

Daß es allerdings falsch oder zumindest arg mißverständlich war zu sagen, „Ziel der Erziehung sei, alle Kräfte zu lösen, zu pflegen, zu entwickeln“, hat Kurt Zeidler bereits 1925 erkannt und gefolgert: „Die latenten Energien sind die ursprünglichsten und schöpferischsten Kräfte im Menschen, und wir sollen uns ja hüten, sie alle zu ‚lösen‘ . . . , wenn wir nicht Gefahr laufen wollen, den Menschen in sich zu erschöpfen“ (W.d.G., S. 79).

Die von der italienischen Reformpädagogin Maria Montessori 1932 als Modell von „Zentrum und Peripherie“ entwickelte Vorstellung spiegelt besonders prägnant das Menschenbild einer personenorientierten Pädagogik wider: „Das Zentrum gehört dem Individuum allein. Wir haben uns mit den Dingen, die im Zentrum vorgehen, nicht zu befassen. Nur durch die Peripherie, die Sinne und die Bewegung, wird das Individuum mit der Außenwelt in Verbindung gebracht. Das Individuum nimmt durch die Sinne auf und handelt. Das ist die Peripherie.“¹⁴ Der Kern der kindlichen Psyche wird zu einem Stück Selbst, das man achten muß. Und die Freiheit des Kindes besteht darin, daß sein Innerstes frei gelassen wird; Freiheit gehört zum „Zentrum“. Hilfe wird dem Kind nur an der Peripherie geboten, an ihr soll die Erziehung ansetzen – nach der Devise Maria Montessoris: „Hilf mir, es selbst zu tun“.

Eine solche Anthropologie faßt den Menschen zwar als existentiell erziehungsbedürftiges Wesen auf, das der Vermittlung von Weltorientierung bedarf, achtet aber zugleich seine Eigenart und bewahrt seine Ganzheit. Bildung und Erziehung folgen hier dem dialektischen Prinzip der Welt- und Selbsterschließung und orientieren sich an einer ganzheitlichen Auffassung vom Menschen¹⁵.

Eine anthropologisch orientierte Erziehung löst sich von den einseitig-verklärenden Elementen des rein idealistischen Menschenbildes, impliziert dennoch einen optimistischen Zug. Ihr Motiv ist die Aufklärung¹⁶, und ihr Ziel ist es, die Menschen zu stärken und die Sachen zu klären¹⁷, d. h. die Pädagogik und die Schule so zu verändern, daß alle Teile unseres Menschseins zur Entfaltung kommen können.

Anmerkungen

- 1 *Zeidler, Kurt*: Die andere Seite der neuen Schule. In: *Hamburger Lehrerzeitung*, Nr. 11/1. Jhrg. 1922, S. 161–165.
„Ich schrieb ‚Die Wiederentdeckung der Grenze‘ nieder . . . In Anknüpfung an meinen Aufsatz ‚Die andere Seite der neuen Schule‘ wollte ich mit diesem Bericht die positiven Elemente unserer Bewegung vor der pädagogischen Öffentlichkeit dadurch sichern, daß ich die Schlacken beherzt ausräumte.“ (*Zeidler, Kurt*: Pädagogischer Reisebericht durch acht Jahrzehnte. Hamburg 1975, S. 66).
- 2 *Zeidler, Kurt*: Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule. Hildesheim 1985 (Nachdruck der Ausgabe Jena 1926 mit Kommentar und pragmatischer Bibliographie von Uwe Sandfuchs). Zeidlers „Die Wiederentdeckung der Grenze“ wird in allen folgenden Anmerkungen W.d.G. abgekürzt und nur mit der entsprechenden Seitenzahl angegeben.
- 3 *Flitner, Wilhelm*: Zur Einführung, in: *Flitner, Wilhelm und Gerhard Kudritzki* (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Band I, Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung, Düsseldorf und München 1961, S. 11.
- 4 Vgl. *Zeidler, Kurt*: a.a.O. 1975, S. 67.
- 5 Vgl. *Sandfuchs, Uwe*, in: W.d.G., Anhang S. 122.
- 6 *Zeidler, Kurt*: a.a.O. 1975, S. 37. Alle biographischen Angaben sind Zeidlers „Pädagogischem Reisebericht“ entnommen, der in allen folgenden Anmerkungen mit P. R. abgekürzt und nur mit der entsprechenden Seitenzahl angegeben wird.
- 7 In Hamburg wurde nach der Novemberrevolution 1918 die bis dahin strenge Schulaufsicht weitgehend zugunsten von Selbstverwaltungsrechten für die

Schulen aufgelöst. Am 1. Mai 1920 trat das „Gesetz über die Selbstverwaltung der Schulen“ in Kraft, infolgedessen u. a. die im Geiste der „Schulreform“ gesinnten Versuchsschulen gegründet wurden.

Vgl. *Rödler, Klaus*: Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen 1919–1933. Weinheim/München 1987, S. 42ff.

Vgl. *De Lorent, Hans-Peter und Volker Ulrich* (Hrsg.): Der Traum von der freien Schule. Schule und Schulgeschichte in Hamburg während der Weimarer Republik. Hamburg 1988.

- 8 Vgl. *Warnke, Katrin*: Die Reformpädagogik im ersten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts am Ausgang ihrer Epoche: Einsichten – Auswirkungen – Anregungen für die Gegenwart (Schriftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für die Laufbahn der Grund- und Hauptschullehrer in Schleswig-Holstein, September 1988), Kapitel 4, S. 38–55.
- 9 Vgl. *Warnke, Katrin*: a. a. O., Kapitel 4.3. „Die Wiederentdeckung der Grenze“ im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“.
- 10 Vgl. *Warnke, Katrin*: a. a. O., Kapitel 2.3.3.
- 11 *Becker, Helmut*: Die Bildungsreform geht weiter. In: *Becker/Dahrendorf/Glotz/Maier*: Die Bildungsreform – eine Bilanz. Stuttgart, 1. Auflage 1976, S. 39; vgl. auch: *Winkel, Rainer*: Zur pädagogischen Arbeit in Reformruinen und zur Wiederherstellung pädagogischer Vernunft. In: *DDS*, Nr. 3/78. Jhrg. 1986, S. 264–274.
- 12 *Hentig, H. v.*: Aufwachsen in Vernunft. Kommentare zur Dialektik der Bildungsreform. Stuttgart, 1. Auflage 1981, S. 27.
- 13 *Zeidler* hat sich 1927 ausdrücklich gegen jenen Idealismus ausgesprochen, den er mit „Die Wiederentdeckung der Grenze“ zu überwinden versuchte: „Wenn ich darum in meinem Buche die platten und aus faden Doktrinen hergeleiteten Lösungs- und Verwirklichungsversuche zerbrochen und dem radikalen Philistertum, das im Glauben an den sicheren Besitz der allein seligmachenden Wahrheiten und Erkenntnisse hochmütig und verächtlich auf seine Umgebung herabschaut, vor die Füße gelegt, wenn ich sie aus ihrer bequemen Prophetenrolle aufzurütteln versucht und ihre pathetisch verkündeten Unbedingtheiten als die Flachheiten aufgezeigt habe, die sie in Wahrheit sind, so geschah es, um an meinem Teil beizutragen zur Überwindung eines gefährlichen und weit verbreiteten unkritischen Idealismus zugunsten einer Lebenshaltung, die man als ‚gläubigen Realismus‘ im Sinne Tillichs bezeichnen kann.“
Zeidler, Kurt: Kampf um die Grenze. In: *Hamburger Lehrerzeitung*, Nr. 39/6. Jhrg. 1927, S. 630.
- 14 *Montessori, Maria*: Das Zentrum und die Peripherie. In: *Böhm, Winfried* (Hrsg.): *Maria Montessori. Texte und Gegenwartsdiskussion*. Bad Heilbrunn/Obb., 3., neu bearbeitete Auflage 1985, S. 41–44 (Zitat S. 42).
Vgl. auch: *Schwab, Martin*: „Hilf mir es selbst zu tun“ – Maria Montessori. In: *Knopp, Karl und Martin Schwab*: *Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten*. Heidelberg 1981, S. 189–205.
- 15 Vgl. *Warnke, Katrin*: a. a. O., Kapitel 5.1.1.
- 16 Vgl. *Grolle, Joist*: *Verteidigte Aufklärung. Plädoyers zu Erziehung und Politik*. Weinheim und München 1988.
- 17 Vgl. *Hentig, H. v.*: *Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung*. Stuttgart 1985 (insbesondere Teil I und II).

Katrin Warnke, geb. 1964, Studium der Fächer Deutsch, Geschichte, Biologie und Pädagogik an der PH Kiel 1984–89, z. Z. Lehramtsanwärterin an einer Grundschule.
Anschrift: Steertmoorweg 23, 2085 Quickborn-Heide.