



Leseprobe aus Barz, Reformpädagogik, ISBN 978-3-407-25737-6

© 2018 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25737-6>

Einleitung

Das Jahr 2010 markiert einen Einschnitt in der Geschichte der Reformpädagogik. In diesem Jahr wurden die Missbrauchsvorwürfe gegen den ehemaligen Leiter der Odenwaldschule, Gerold Becker, ein zweites Mal und diesmal so unüberhörbar artikuliert und publizistisch aufgegriffen, dass es die ganze Republik erschütterte. Vielleicht muss man für jüngere Leser noch einmal kurz erläutern, warum dieses Datum von vielen Beobachtern als Zäsur erlebt wurde. Man muss vorausschicken, dass die Reformpädagogik zwar einerseits einen bunten Strauß unterschiedlichster pädagogischer Konzepte umfasst. Andererseits finden sich gemeinsame Grundmotive, übergreifende Bezugspunkte in einem generell stark am Kind, an seiner Authentizität, seinem unmittelbaren Erfahrungsbezug orientierten Menschenbild. Eine gewisse Begeisterungsfähigkeit für das unverstellte, nicht entfremdete Menschsein, das Kindern und Heranwachsenden zugeschrieben wird und das es gegen die Zumutungen und Zurichtungen der Erwachsenenwelt wo immer möglich zu verteidigen gilt, gehört ebenfalls zum Selbstverständnis der Reformpädagogen.

Allerdings finden sich von Anfang an in der reformpädagogischen Bewegung nicht nur überzeugte Bildungserneuerer und enthusiastische Bekenner, sondern ebenso Kritiker und Mahner. Auch begleiten Skandale und Verirrungen die Reformpädagogik in allen Phasen ihrer inzwischen über hundertjährigen bewegten Geschichte. Angefangen beim Pädophilie-Prozess, der bereits 1921 dem prominenten Reformpädagogen und Gründer der Landerziehungsheime, Gustav Wyneken, gemacht wurde, über die aktive Verbindung, die die Montessori-Pädagogik in den 20er Jahren zeitweise mit dem italienischen Faschismus eingegangen war und die zähe Aufarbeitung der ideologischen Affinitäten zwischen dem deutschen Nationalsozialismus und den führenden Theoretikern der Reformpädagogik wie Hermann Nohl, Wilhelm Flitner oder Peter Petersen. Schon in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts folgte gleichsam Abgesang auf Abgesang. Die ideologische Überhöhung der Kindheit, ja die messianische Verklärung des Kindes wurden kritisch hinterfragt und in ihren metaphysischen Abgründen dechiffriert. Die dogmatisch gesetzten Grundannahmen wurden seziiert und in ihren chiliastischen und antimodernen Motiven bloßgelegt. Aber die Lust der Wissenschaft an der Dekonstruktion ehemaliger Vordenker und pädagogischer Heroen fand doch eher wenig Eingang in die öffentliche Debatte, noch weniger ließen sich Eltern auf der Suche nach einer Alternative zum staatlichen Bildungsangebot davon beeindruckt. Und so expandierten die Waldorf- und Montessori-Schulen davon unbeeindruckt, erreichten die Waldkindergärten und Alternativschulkonzepte längst nicht mehr nur das grün-alternative Milieu der Universitätsstädte und der urbanen Ballungszentren.

Im Jahr 2010 war dann offenbar das öffentliche Bewusstsein für das Thema sexueller Missbrauch so weit sensibilisiert, dass die bereits im Jahr 1999 in einem großen Be-

8 Reformpädagogik

richt in der Frankfurter Rundschau (FR vom 17.11.1999) thematisierten Vorwürfe gegen den ehemaligen Schulleiter Gerold Becker nicht mehr unter den Teppich gekehrt werden konnten. 1999 hatte es noch – außer dem FR-Bericht – keinerlei Resonanz auf den mutigen Schritt der Missbrauchsoffer gegeben, die sich in einem Brief zunächst an ihren ehemaligen Schulleiter und dann an die Presse gewandt hatten. Das unvorstellbare Geschehen, das sich hinter den Mauern des beschaulich gelegenen Landerziehungsheims in Oberhambach im Odenwald über viele Jahre hinweg unter der Leitung von Gerold Becker abspielte – mindestens zehn Lehrer hatten Hunderte von Schülern systematisch sexuell missbraucht –, hinterließ das zumindest in moralischer Hinsicht größte Fragezeichen an allen reformpädagogischen Ansprüchen. Denn alle Thesen vom kindgemäßen Lernen, von Bedürfnisorientierung, von altersgemäßem Unterricht, von einer auf Individualität und Selbsttätigkeit setzenden pädagogischen Grundhaltung zerfielen zu Staub vor dem nunmehr zutage getretenen Ausmaß sexueller Übergriffe und seelischer Grausamkeit.

Und Gerold Becker war nicht etwa nur ein beliebiger Schulleiter. Er war seit den 70er Jahren einer der bekanntesten Exponenten der Reformpädagogik. Er war viele Jahre als pädagogischer Autor, als Mitglied in zahllosen Gremien und Ausschüssen, die sich mit Anliegen der Bildungsreform befasst haben, als Redaktionsmitglied und Herausgeber der »Neuen Sammlung«, einer Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, allen, die sich für die Weiterentwicklung des deutschen Bildungswesens interessierten, eine überaus präzente Figur. Als am 22. Oktober 1978 Astrid Lindgren mit dem Friedenspreis des Deutschen Buchhandels ausgezeichnet wurde, hielt Gerold Ummo Becker die Laudatio in der Frankfurter Paulskirche. Eine besondere Note bekam Beckers pädagogische Prominenz nicht zuletzt dadurch, dass ihn mit Hartmut von Hentig eine langjährige homosexuelle Partnerschaft verband. Hartmut von Hentig kann gleichsam als das Zentralgestirn aller deutschen Bildungsinnovationsanstrengungen im letzten halben Jahrhundert gelten. Er hat die Laborschule Bielefeld gegründet, er hat Dutzende von einflussreichen erziehungswissenschaftlichen Büchern verfasst. Und durch seine ebenso aristokratisch geprägte wie umfassend humanistisch gebildete Persönlichkeit konnte er junge pädagogische Erneuerer ebenso begeistern wie er in Gremien und Ministerien zu überzeugen wusste.

Der Skandal um die viel zu spät aufgedeckten Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule wurde durch die Verwicklung von Hentigs noch einmal potenziert. Tangiert war Hartmut von Hentig nämlich nicht nur als Lebensgefährte Beckers – er war es auch insofern, als er die gegen Becker erhobenen Vorwürfe leugnete, bagatellierte oder sogar gegen die Opfer selbst wendete. Allenfalls könne es sein, dass Becker von einzelnen Schülern verführt worden sei, wurde er von einem sichtlich berührten und um ein faires Urteil bemühten Tanjev Schultz in der Süddeutschen Zeitung (12.03.2010) zitiert. Und er blieb auch in späteren Einlassungen, z. B. in einem schriftlichen dpa-Interview anlässlich seines 90. Geburtstags, eher unbestimmt und verurteilte sexuellen Missbrauch zwar im Allgemeinen, ohne aber zum »Fall Becker« konkret Stellung zu beziehen. (vgl. news4teachers 2015). Auch der 2016 vorgelegte dritte Band seiner Le-

benserinnerungen unter dem Titel »Noch immer Mein Leben« konnte die Kritiker nicht zufriedenstellen: zu wenig Mitgefühl für die Opfer, zu viel Schuldzuweisungen an die Medien, zu deutlich der Charakter als Rechtfertigungsschrift. Während sich eine Reihe von Freunden oder Weggefährten zum Teil auch öffentlich abwendete, sein angestammter Verlag sein Buch nicht mehr drucken wollte und ihm der Comenius-Preis im Nachhinein wieder entzogen wurde, bedeutete es für andere offenbar fast so etwas wie eine späte Genugtuung, dass der Pädagoge mit der höchsten Medienpräsenz, dem jahrzehntelang die größte Verehrung entgegengebracht wurde, nun so tief gefallen war.

Selfie mit Lichtgestalt

Ja, auch ich habe ihn bewundert: Hartmut von Hentig war jahrzehntelang eine Orientierungsfigur der deutschen Pädagogik. Ich erinnere mich noch gut, wie ich irgendwann in den späten 70ern zum ersten Mal einen Aufsatz von ihm las und vom so ganz anderen Ton beeindruckt war, der da angeschlagen wurde. Hier kaute einer nicht wie sonst im wissenschaftlichen Betrieb üblich Theorieansätze und Forschungsergebnisse aus zweiter oder dritter Hand wieder – hier dachte einer auf eigene Rechnung. Begeistert zitierte ich in meiner Dissertation 1992 seine »Abtrittsvorlesung« (Hentig wurde schon 1987 emeritiert), weil dort einer fröhlichen und neugierigen Wissenschaft das Wort geredet wurde. Mit Hentig konnte man sich prima absetzen von einer in Routinen erstarrten Wissenschaftsbetriebsamkeit, »die sich ausdehnt wie ein Fettfleck und das Erkenntnisfortschritt nennt«. Die von ihm gegründete Bielefelder Laborschule ist eine Art Wallfahrtsort für deutsche Pädagogen und sein Buch »Die Schule neu denken« zu so etwas wie dem Neuen Testament für viele Bildungsreformer geworden. Und dann das: Anfang 2010 wurde erneut, aber diesmal unüberhörbar bekannt, dass von Hentigs Lebensgefährte Gerold Becker als langjähriger Direktor der Odenwaldschule in Dutzenden von Fällen ihm anvertraute Internatsschüler sexuell missbraucht hatte. Von Hentig verstieg sich zu der Erklärung, dass allenfalls Becker der Verführte gewesen sein könne. Inzwischen ist Becker verstorben, der Ruf der Odenwaldschule ruiniert – und von Hentig dabei, sein Lebenswerk zu dementieren. Die bislang seltsamste Etappe war ein Aufsatz in der Literaturzeitschrift »Akzente«. Unter der Überschrift »Ist Bildung nützlich?« breitet Hartmut von Hentig, der im Aufsatz unter dem Pseudonym N. N. firmiert, einen eindrucksvollen Korb an Lesefrüchten aus – allesamt mit dem Tenor, wie viel Unrecht dem armen N. N. doch durch eine blindwütige Kampagne geschehe. Neben Rousseau, Jesus, Sokrates und vielen anderen zu Unrecht Verfolgten steht das Schicksal des verkannten Gerechten N. N., der sich vor der medialen Hexenjagd und einem aufgehetzten Pöbel gottlob in die Parallelwelt seiner Belesenheit flüchten kann. Deshalb, so sein Fazit, sei Bildung eben doch nützlich. Bildung wird hier zum idealen Verblendungszusammenhang. Statt des stilisierten Selbstmitleids hätten von Hentigs frühere Verehrer ein Wort des Mitgefühls oder wenigstens des Selbstzweifels von diesem ehemals so großen Pädagogen erwartet. Nun ist er peinlich. Und wir sind um eine Lichtgestalt ärmer.

Der bis zu seiner Emeritierung in Zürich lehrende Jürgen Oelkers dürfte, was Reputation und Medienpräsenz betrifft, einen inzwischen mit von Hentig ebenbürtigen Platz in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft einnehmen. Ihn als Gegenspieler zu bezeichnen, wäre vielleicht ein etwas schiefes Bild. Sicher indessen ist, dass Oelkers sich seit Jahren um eine ideologiekritische Entzauberung der reformpädagogischen

Bewegung und ihrer Protagonisten bemüht. Und Oelkers sieht nicht nur von Hentigs Lebenswerk als Makulatur an: »Er war der Pädagoge dieser Republik und ist schrecklich gescheitert: Hartmut von Hentig« (Bildunterschrift zum Porträtfoto von Hartmut von Hentig im Artikel von Jürgen Oelkers anlässlich von Hentigs 90. Geburtstag am 23.09.2015 in der Süddeutschen Zeitung). Jürgen Oelkers plädiert dafür, »die Fassungslosigkeit zu bewahren« (Miller/Oelkers 2014, S. 9), und betont, dass mit der Odenwaldschule die gesamte Reformpädagogik gewissermaßen ihren Sündenfall erlebt hätte und insgesamt gescheitert sei.

Zu zeigen, dass man das nicht so sehen muss, war eine Motivation für die vorliegende Einführung in die Reformpädagogik. Dem triumphalen »Ich habe es schon immer gesagt« im Hinblick auf die dunklen Abgründe gefeierter pädagogischer Konzepte stehen einige nüchterne Überlegungen gegenüber: Missbrauch passiert dort, wo eine große emotionale Nähe und ein strukturelles Machtgefälle zusammentreffen. Das ist zuallererst in Familien der Fall, weshalb auch die größte Zahl von Missbrauchsfällen in Familien zu beklagen ist. Auch Sportvereine waren zumindest früher – und katholische Heime und Ausbildungsinstitutionen für Kleriker waren bis in die jüngste Vergangenheit hinein Schauplatz von zahllosen Fällen sexueller und sonstiger gewalttätiger Übergriffe und seelischer Grausamkeiten. Ähnlich wie der Fall Odenwaldschule die deutsche Öffentlichkeit erschüttert hat, hat der Fall des extravaganten britischen Diskjockeys und BBC-Moderators Jimmy Savile die Gesellschaft Großbritanniens schockiert. Erst nach Saviles Tod 2011 gelangten Hunderte von Fällen an die Öffentlichkeit, in denen Savile vorgeworfen wurde, seine Position als Pop-Idol für sexuellen Missbrauch, vorwiegend an jungen Mädchen, ausgenutzt zu haben. Scotland Yard nannte ihn den »schlimmsten Sexualverbrecher in der Geschichte des Landes« (»Die Kollegen sahen weg«, In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 26. Februar 2016).¹ Ähnlich wie den Verantwortlichen der Odenwaldschule oder der katholischen Kirche wurde auch der BBC Untätigkeit und Vertuschung vorgeworfen. Sicher zu Recht.

Sicher ist es richtig, dass man über begünstigende Faktoren im Familienkonzept der Landerziehungsheime nachgedacht und Konsequenzen gezogen hat – nicht nur in der Odenwaldschule. Dass an den anderen ca. 30 Landerziehungsheimen keine ähnlichen Missbrauchsskandale gemeldet wurden, zeigt indessen, dass die Gleichung »überhöhte pädagogische Idealwelt« plus »familienähnliches Internat« ist gleich »systematischer sexueller Missbrauch« nicht viel mit der Wirklichkeit zu tun hat.

Während also ein nicht unerheblicher Teil der Erziehungswissenschaft sich mit Konzepten der Reformpädagogik, wenn überhaupt, dann nur noch in historisch-kritischer oder ideologiekritischer Absicht auseinandersetzt, plädiert diese Einführung dafür, den noch immer uneingelösten Anregungsreichtum der unter diesem Label zusammengefassten Ideen und Methoden auch für die Gegenwart und Zukunft zu erschließen.

1 www.faz.net/aktuell/gesellschaft/kriminalitaet/bbc-skandal-bericht-zu-sexualverbrecher-savile-14090896.html

Während Wissenschaft und Publizistik in weiten Teilen auf Abstand zu reformpädagogischen Ansätzen gegangen zu sein scheinen, vollzieht sich in der Praxis eine gegenteilige Bewegung. Je mehr man sich der konkreten Schulpraxis nähert, umso mehr wird »deutlich, welche Kraft die Ideen der Reformpädagogik haben und wie sehr sie heute gute Schulen gestalten« (Vorwort der Herausgeber in Fitzner/Kalb/Risse 2012, S. 9). Die Zahl der Schulen in freier Trägerschaft wächst seit Jahrzehnten unaufhörlich, mit ihr auch die Zahl der Schülerinnen und Schüler an nicht-staatlichen Schulen. Lag ihr Anteil an der Gesamtzahl aller Schüler in den ersten drei Nachkriegsjahrzehnten bei ca. 3 Prozent, stieg er bis zur Wende 1989 auf knapp 5 Prozent, um seither auf knapp 9 Prozent anzusteigen. Für die neuen Bundesländer ist nach der Wiedervereinigung ausgehend von einem sehr niederen Niveau (1992: 0,9 Prozent) ein beschleunigtes nachholendes Wachstum (2009: 7,5 Prozent) und damit eine Angleichung an westdeutsche Größenordnungen zu verzeichnen (vgl. Statistisches Bundesamt 2010, S. 60 ff.).

Bis auf den Hochschulbereich steht dem fortgesetzten deutlichen Wachstum des privaten Sektors für alle Bildungsstufen in den letzten Jahren ein Rückgang der Teilnehmerzahlen an staatlichen Einrichtungen gegenüber (Bildungsbericht 2014, S. 29). Von 1998/99 bis 2012/13 ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler an privaten allgemeinbildenden Schulen um 37,6 Prozent gewachsen, an beruflichen Schulen um 44,1 Prozent, und auch die Zahl der Kinder in privaten Kindertageseinrichtungen stieg um immerhin 20,6 Prozent. Die Zahl der Studierenden an staatlichen Hochschulen ist im gleichen Zeitraum zwar ebenfalls gewachsen – nämlich um 32,7 Prozent –, die Zahl der Studierenden an privaten Hochschulen verzeichnet jedoch ein um ein Vielfaches größeres Wachstum, nämlich 288,4 Prozent. Auch für den Besuch privater Grundschulen wird ein starkes Wachstum berichtet (von 1995/96 bis 2008/09 eine Zunahme um 72,1 Prozent), allerdings ist der Besuch privater Einrichtungen im Primarbereich mit 3 Prozent nach wie vor am geringsten ausgeprägt (Statistisches Bundesamt 2014, S. 15). Für strukturschwache ländliche Regionen hält der deutsche Bildungsbericht (2014, S. 72) aber fest, dass die Rolle der freien Träger für eine infrastrukturelle Mindestversorgung gerade im Grundschulbereich durchaus beträchtlich ist.

Man weiß nicht genau, wie sich die Schülerzahlen an Schulen in freier Trägerschaft auf die unterschiedlichen Schultypen bzw. Schulkonzepte verteilen. Die amtliche Statistik weist nur für die Waldorfschulen eigene Zahlen aus. Traditionell nehmen katholische und evangelische Schulen das Gros der Schüler im nicht-staatlichen Schulwesen auf. Aber es spricht nichts dafür, dass das beeindruckende quantitative Wachstum an den Schulen mit reformpädagogischer Prägung vorbeigegangen ist. Neben die etablierten Reformkonzepte der Waldorf-, Montessori- und Jenaplan-Pädagogik und die diversen kleinen Schulexperimente, die aus der Kinderladenbewegung in den 70er Jahren entstanden und heute im Verband der Freien Alternativschulen zusammengeschlossen sind, sind in den vergangenen zehn bis 20 Jahren neue Player im Bildungsbereich getreten (siehe Kapitel 10).

Neben privaten Schulen im Unternehmensumkreis, die oft eindeutig das Elite-Klischee bedienen, hat es in den letzten Jahren auch inhaltlich hochinteressante und innovative neue Schulkonzepte gegeben, die das Spektrum freier Schulen in verschiedene Richtungen erweitern. Die vielfach dokumentierten Versäumnisse der deutschen Schulpolitik in puncto Integration von Migranten haben nach Art von Selbsthilfe-Initiativen dazu geführt, dass eine ganze Reihe von deutsch-türkischen Schulen entstanden ist. Die Schulinitiatoren berufen sich auf den türkischstämmigen Prediger Fethullah Gülen, der das Motto ausgegeben hat »Baut Schulen statt Moscheen«. Aus dem Umfeld der Waldorfbewegung ist die Idee der interkulturellen Waldorfschule entstanden, die versucht, den traditionellen bildungsbürgerlichen Bias der Schülerschaft zu durchbrechen, und verstärkt Familien mit Migrationshintergrund in sozial schwachen Stadtteilen ansprechen will. In Mannheim Neckarstadt arbeitet eine solche Schule – unterstützt von Sponsoren – schon etliche Jahre erfolgreich. Aber auch in anderen Städten wie Hamburg, Berlin, Dortmund, Landshut haben sich ähnliche Initiativen auf den Weg gemacht. Und auf der als sozialer Brennpunkt geltenden Elbinsel in Hamburg Wilhelmsburg gab es von 2014 bis 2016 ein viel beachtetes Experiment (vgl. Barz 2014), in dem die dortige interkulturelle Waldorfinitiative in Zusammenarbeit mit der Hamburger Schulbehörde ein neues Schulkonzept »mit waldorfpädagogischen Profilelementen« realisieren wollte. Auch wenn dieses Experiment inzwischen abgebrochen wurde, ohne dass für Außenstehende klar ersichtlich ist, ob es an gutem Willen fehlte oder ob letztlich doch strukturelle Hindernisse das Aus im Sommer 2016 bedeuteten – das Beispiel zeigt, dass die »alte« Reformpädagogik sich verändert und ihre Konzepte flexibel an veränderte gesellschaftliche Entwicklungen anzupassen versucht.

Gerade auch für die Waldorfpädagogik, der gerne der Vorwurf der »Ver-Steinerung«, das heißt des dogmatischen Festhaltens an den von Rudolf Steiner formulierten pädagogischen Konzepten gemacht wurde, kann man in den vergangenen Jahrzehnten eine bemerkenswerte Offenheit für Erweiterungen, Modifikationen, Neuanfänge feststellen. Die Verkürzung der ursprünglich achtjährigen Klassenlehrerzeit, die Bemühung um jahrgangsübergreifende Lerngruppen, der Versuch einer »Waldorfschule in staatlicher Trägerschaft« oder der gemeinsame Unterricht von behinderten und nicht-behinderten Schülerinnen und Schülern wären Stichworte dazu. Ähnlich lassen sich auch in der Montessori-Bewegung Bemühungen um Ergänzungen, um neue Schwerpunkte etwa im Bereich kultureller Bildung, zur sogenannten Kosmischen Erziehung (vorwiegend in der Grundschulpädagogik) oder in der Umsetzung in der Sekundarstufe (»Erdkinderplan«) beobachten. Und auch in der Peter-Petersen-Anhängerschaft – ein weiteres Erbe der klassischen Reformpädagogik in der deutschen Schulpraxis – hat inzwischen eine intensive Diskussion über den »Erfinder« der Jena-plan-Pädagogik und sein fragwürdiges Verhältnis zum Nationalsozialismus stattgefunden und zu einer Umbenennung einer Reihe von ehemaligen Peter-Petersen-Schulen geführt.

Zu einem regelrechten Mekka der neueren Schulreformbewegung hat sich der Campus der Evangelischen Schule Berlin Zentrum (ESBZ) entwickelt. Hier werden alte, etwa an Maria Montessori angelehnte, individualisierte Lernmethoden mit neuen Ideen der Umweltbildung, der sozialen Verantwortung und der Erlebnispädagogik verzahnt und mit vielgestaltigen Aktivitäten auch in der Lehrerbildung international vernetzt. Unter dem Label »Schulen im Aufbruch« sind mittlerweile Dutzende von Schulen und Hunderte von Lehrern aus vielen Ländern dabei, mit großem Enthusiasmus eine neue Lernkultur zu verwirklichen (vgl. Rasfeld 2018).

Reformpädagogik – verklärt und verteufelt und trotzdem aktuell

Begriff und Gegenstand der Reformpädagogik sind längst aller Eindeutigkeit beraubt. Reformpädagogik war einst als Epochenbegriff bekannt geworden für die Zeit vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Machtergreifung des Nationalsozialismus. Einflussreiche pädagogische Theoretiker und weithin als Standardwerke geltende Bücher (Nohl 1935, Flitner/Kudritzki 1961/1967, Scheibe 1969, Röhrs 1980) hatten den Begriff in der Fachsprache der deutschen Pädagogenzunft verankert – bei Wolfgang Scheibe sogar direkt im Buchtitel auf die Jahre 1900 (in diesem Jahr erschien »Das Jahrhundert des Kindes« der Schwedin Ellen Key) bis 1932 bezogen. Wer von Reformpädagogik sprach, meinte seither die neuen pädagogischen Konzepte dieser Zeit und ihre Nachfolger, Nachahmer, Ausläufer bis in die Gegenwart. Dabei war immer deutlich, dass unter der Überschrift Reformpädagogik ein sehr vielfältiges, ja heterogenes Bündel von Konzepten zusammengefasst wurde. Konzepte, die sich mehr bürgerlich oder mehr sozialistisch ausrichteten, mehr auf das Individuum oder mehr auf die Gemeinschaft hin orientiert waren und sich auch vom Fächerkanon bzw. von der Bevorzugung einzelner Disziplinen (z. B. Kunst, Arbeit, Sport) her sehr unterschieden. Trotz der Vielfalt der Erneuerungsimpulse wurden immer wieder zentrale Grundmotive und Gemeinsamkeiten benannt (vgl. z. B. Skiera 2010, S. VII; Skiera 2013; Retter 2010, S. 80 ff.). Zu ihnen zählen sicher unstrittig:

- Eine mehr oder weniger stark explizierte, umfassende *Kulturkritik*. Das heißt eine Gegenwartsdiagnose, die eher Verfallstendenzen im gesellschaftlichen und insbesondere im kulturellen Leben in den Mittelpunkt rückt.
- Eine emphatische Betonung des Eigenrechts des Kindes, einer *Pädagogik vom Kinde* aus. Die neue Sicht des Kindes soll stärker als alle Lehrplanvorgaben oder gesellschaftlichen Erwartungen die Richtschnur des pädagogischen Handelns werden.
- Das *schöpferische Gestalten* liefert ein zentrales Paradigma, Kunst in den verschiedenen Sparten (z. B. Tanz, Theater, Kunsthandwerk) wird als Erziehungsmittel wichtig. Erziehen selbst wird zum künstlerischen Akt.
- Nicht einzelne Fertigkeiten und Facetten des Menschen, sondern der ganze Mensch soll Gegenstand der *ganzheitlichen Menschenbildung* werden. Insbesondere sollen Bildung und Erziehung aus ihrer Verengung auf die intellektuelle Dimension befreit werden und den Menschen als körperliches, emotionales und soziales Wesen ansprechen.
- Statt rigider Vorgaben von Inhalten, Methoden und Organisationsformen, die zur Not mit Zwang durchgesetzt werden, kommt dem Prinzip der aktiven *Selbsttätigkeit* in der natürlichen Lernfreude eine steuernde Funktion zu.
- Schule kann und soll mehr sein, als der Ort, an dem Wissen und Fähigkeiten vermittelt werden. Ein harmonisches, partnerschaftliches Konzept der *Schule als Le-*

- bensraum* soll durch bewusst gestaltete Räume, manchmal in besonderer Architektur unterstützt werden. Auch Feste und Feiern haben hier einen hohen Stellenwert.
- Den alten pädagogischen Konzepten, der alten Schule, der alten Lehrerrolle und dem bisherigen Bild des Kindes wird ein neues, oft geradezu religiös verklärtes neues Konzept entgeggestellt, das letztlich den *Neuen Menschen* hervorbringen bzw. ermöglichen soll.

Mit der kritischen Aufarbeitung der Grundannahmen, der genaueren Rekonstruktion des Schicksals der einzelnen Schulgründungen und der Durchleuchtung einzelner Biografien und der auf sie wirkenden geistigen Einflüsse setzte ab den 80er Jahren eine zunehmend kritische Rezeption ein. Der vielleicht einflussreichste Kritiker im akademischen Feld dürfte Jürgen Oelkers sein, der schon früh eine »kritische Dogmengeschichte« der Reformpädagogik (1989) vorgelegt hat und seither auf zahllosen Ebenen und Schauplätzen um den gleichsam lückenlosen Nachweis bemüht ist, dass Reformpädagogik nicht viel mehr als eine ideologisch verirrte Rhetorik mit suggestiver Sprache sei. Im Zuge seiner Dekonstruktionsbemühungen hat Oelkers Begriff und Sache der Reformpädagogik selbst zum Mythos erklärt, zur Fiktion, insofern eine künstliche Einheit reformpädagogischer Überzeugungen postuliert werde, der keine belegbare Realität entspreche. Zudem sei für die bildungshistorisch informierte Forschung eindeutig klar, dass alle Motive und Ideen der sogenannten Reformpädagogen keine Neuerfindungen des frühen 20. Jahrhunderts gewesen seien.

Dieser Verweis auf eine »Reformpädagogik vor der Reformpädagogik« wurde als »Trivialisierung der Reformpädagogik zum *déjà vu*« (Ullrich 1990) und damit als Gegenentwurf zur monumentalen weltumspannenden Erziehungserneuerungsepoche gekennzeichnet. Für das Narrativ der Monumentalisierung steht namentlich Hermann Röhrs (1915–2012), der langjährige Präsident und Ehrenpräsident des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung (World Education Fellowship). Für Heiner Ullrich (1990), an dessen Überlegungen auch Ehrenhard Skiera (2010, S. 2 ff.) anschließt, liegt die Möglichkeit einer Rehabilitierung der Reformpädagogik als »Krisenbearbeitungsmuster« im Prozess der Modernisierung. Exemplarisch für diese sozialhistorische Perspektive steht Heinz-Elmar Tenorth (1992), der in den Reformanstrengungen einen notwendigen Reflex auf gesellschaftliche Veränderungstendenzen sieht – etwa Industrialisierung und Urbanisierung, den Ausbau der Bildungssysteme, Arbeiterbewegung, Frauenbewegung, Jugendbewegung.

Neben die angesprochenen vier Narrative *Monumentalisierung*, *Fiktionalisierung*, *Trivialisierung* und *Krisenbewältigungsmuster* muss – und diese Perspektive soll in dieser Einführung nicht zu kurz kommen – aber auch die *Aktualisierung* treten. Das heißt die Bemühung, die nach wie vor fruchtbaren Anregungsgehalte der vielfältigen klassischen wie der neuen reformpädagogischen Konzepte auf ihre heutige Relevanz zu prüfen. Und die Bedingungen zu beschreiben, die für eine konkrete Umsetzung in die Bildungspraxis geschaffen werden müssen. Dass Reformpädagogik in diesem Sinne nicht nur ein Gegenstand für Bildungshistoriker ist, sondern tatsächlich so etwas wie

eine *paedagogia perennis* – als eine immerwährende Aufgabe, eine permanente Herausforderung für alle, die sich über Bildung und Erziehung Gedanken machen –, sollte sich eigentlich von selbst verstehen.

Friedrich Nietzsche hat sich bekanntlich in seinen unzeitgemäßen Betrachtungen mit dem Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben beschäftigt und dabei eine monumentalische, eine antiquarische und eine kritische Geschichtsbetrachtung unterschieden. Das heißt, dass neben das verehrende und das bewahrende Motiv auch ein kritisches Moment treten muss. Für Nietzsche ist die kritische Perspektive für den Menschen als dem »Leidenden und der Befreiung Bedürftigen« von Bedeutung. Man muss Nietzsche vielleicht nicht darin folgen, dass schädliche, die Vitalität hemmende Erinnerungen vergessen werden sollten. Auch wäre zu diskutieren, was genau gemeint ist, wenn Nietzsche fordert, es müsse immer »eine Grenze im Verneinen« geben, damit das Leben nicht in Gefahr gerät. Dass indessen die Konstruktion der Vergangenheit nicht nur ein Akt wissenschaftlich-buchhalterischer Exaktheit ist, sondern ebenso ein schöpferischer Akt, der ins Reich der künstlerischen Gestaltung und damit in Gegenwart und Zukunft verweist, ist ein Hinweis, der vielleicht auch in der Debatte um die Reformpädagogik seine Berechtigung hat.

Seit Anfang des 20. Jahrhunderts zieht also eine internationale Erneuerungsbewegung, die als »Reformpädagogik« in die Geschichtsbücher Eingang gefunden hat, viel Aufmerksamkeit auf sich. Die Konzepte von Maria Montessori, Peter Petersen, Alexander S. Neill, von John Dewey und Janusz Korczak, von Rudolf Steiners Waldorfschulen und Hermann Lietz' Landerziehungsheimen – sie alle sind in der Zeit von der Jahrhundertwende bis zur Machtergreifung der Nationalsozialisten entstanden.

Die Konzepte der Reformpädagogik haben seither eine wechselhafte Geschichte durchlebt; sie wurden gefeiert, sie wurden verboten, sie wurden kritisiert, sie wurden totgesagt. Während sich – auch durch personale, zum Teil sogar familiäre Kontinuitäten (siehe z. B. Wilhelm und Andreas Flitner) bedingt – bis zum Ende der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts noch eine breitere Forschungs- und Publikationstätigkeit zu den verschiedenen Strömungen dieser pädagogischen Erneuerungsbewegung fand, ist diese Kontinuität seither brüchig geworden.² Für diesen Bruch sind mindestens drei Ursachen zu nennen.

Einmal dürfte sich hier der Paradigmenwechsel der Erziehungswissenschaft hin zu Leistungsvergleichsmessungen und pädagogisch-psychologischen Fragestellungen bemerkbar machen; schon Thomas S. Kuhn (1996, amerik. Original: 1962) hatte darauf aufmerksam gemacht, dass für derartige Veränderungen in der Forschungskultur oft

2 Man muss allerdings ergänzen, dass es sich bei einem großen Teil der früheren »Forschung« aus heutiger Sicht eher um Forschung in Anführungszeichen handelt – insofern sie dem geisteswissenschaftlichen Paradigma verpflichtet war und sich oft auf Textinterpretation und Exegese, weniger vornehm ausgedrückt: auf Reformulierung und Rekapitulation beschränkte. Demgegenüber stellen die inzwischen immerhin punktuell vorliegenden empirischen Untersuchungen ebenso wie die ideologiekritischen Rekonstruktionsversuche allemal eine Verbesserung dar.