



Leseprobe aus Idel und Ullrich, Handbuch Reformpädagogik, ISBN 978-3-407-83190-3

© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-83190-3>

Heiner Ullrich/Till-Sebastian Idel

Einleitung zu diesem Handbuch

1. Die aktuelle Debatte über die Reformpädagogik

Über die Reformpädagogik wird aktuell wieder engagiert und kontrovers diskutiert. Der Auslöser der gegenwärtigen Debatte und des neuerlichen Interesses konnte kaum spannungsvoller sein als das dramatische Geschehen am Landerziehungsheim Odenwaldschule im Sommer des Jahres 2010. Während diese weithin bekannte reformpädagogische Internatsschule gerade ihr 100-jähriges Bestehen und die ihr zugeschriebene Rolle einer Leuchtturmschule für die staatliche Schulreform glanzvoll feiern wollte, verstarb mit Gerold Becker einer ihrer langjährigen Leiter, der kurz zuvor des sexuellen Missbrauchs an zahllosen Schüler/innen seiner Internats-»Familie« überführt worden war. Die lebenspraktische und theoretische Aufarbeitung dieser und anderer Vorfälle von Machtmissbrauch und sexualisierter Gewalt in den Lehrer-Schüler-Beziehungen in Internatsschulen stand am Beginn einer neuen Auseinandersetzung mit den Schulen, die sich als »reformpädagogisch« verstehen (Thole et al. 2012). Nunmehr wandte sich die Aufmerksamkeit vieler Erziehungswissenschaftler/innen erneut dem Phänomen »Reformpädagogik« in ganzer Breite zu (Fitzner/Kalb/Risse 2012; Herrmann/Schlüter 2012; Gronert/Schraut 2016; Keim/Schwerdt/Reh 2016).

Interessanterweise wird auch diese neuerliche Debatte über die Reformpädagogik wieder von den theoretischen Konzepten bestimmt, die auch schon in früheren Kontroversen maßgebend waren. Und auch diesmal ist für den Disput kennzeichnend, dass dabei nicht klar genug zwischen der Reformpädagogik als historisch vergangener Gestalt und den reformpädagogischen Initiativen der Gegenwart unterschieden wird, über deren Profile und Leistungen inzwischen auch empirische Befunde vorliegen. Im Folgenden werden die Grundlinien der theoretischen Diskussion über die Reformpädagogik noch einmal rekonstruiert und damit auch die Gesichtspunkte gewonnen, die für den inhaltlichen Aufbau dieses Handbuchs maßgebend sind.

1.1 Die Dekonstruktion der sog. »Reformpädagogik« als einer geschichtlichen Fiktion und die Entlarvung ihrer dunklen Seiten

Wiederum ist es Jürgen Oelkers, der im Zusammenhang mit der öffentlichen Verurteilung der vor drei Jahrzehnten geschehenen ungeheuerlichen Missbrauchsvorfälle an Schüler/innen des reformpädagogischen Landerziehungsheims Odenwaldschule in seinen Vorträgen und seiner Studie über »Eros und Herrschaft« (2011) den kritischen Diskurs eröffnet, in dem er »die dunklen Seiten der Reformpädagogik« ins Rampenlicht der Fachwelt rückt. Oelkers weist im Rückgriff auf mittlerweile in Vergessenheit geratene schulgeschichtliche Studien eindrücklich nach, dass Eros und Herrschaft nicht nur in der Odenwaldschule, sondern auch in anderen reformpädagogischen Internatsschulen durch die Wohnform der »Familie« eine Atmosphäre generiert haben, die sexuellen Missbrauch eher begünstigt als verhindert hat. Für Oelkers sind die von ihm detailliert dargelegten sexuellen Übergriffe und diktatorischen Überwachungs- und Strafpraktiken in den frühen Landerziehungsheimen vor 1933 nicht nur einzelne Exzesse innerhalb des Internatslebens gewesen; sie stellen für ihn vielmehr systematische Grundzüge reformpädagogischer (Privat-)Schulen dar. Ausgehend von der gewagten These, dass die Landerziehungsheime in Deutschland den repräsentativen Kern der historischen Reformpädagogik gebildet hätten, kommt er zu dem vernichtenden Fazit: »Das wahre Gesicht der ursprünglichen Reformpädagogik ist gekennzeichnet von getarnten sexuellen Übergriffen, der Demütigung zahlreicher Schüler, von Führerkult und Intrigen. Die politischen Optionen waren völkisch, chauvinistisch und oft begleitet von rassistischen und antisemitischen Tendenzen« (Oelkers 2011, Umschlagtext). Für diese generalisierende Einschätzung gibt es allerdings in der bisherigen erziehungshistorischen Forschung nur wenig Evidenz. Er kann sie auch nur dadurch ein Stück weit plausibel machen, dass er von der ganzen Breite der Schulinitiativen in der Weimarer Republik absieht, die sich damals sowohl als staatliche wie auch als private Reformschulen etablierten.

Oelkers hatte sich schon vor mehr als zwei Jahrzehnten mit seinen »dogmengeschichtlichen« Arbeiten kein geringeres Ziel gesetzt, als die Reformpädagogische Bewegung als eine geschichtliche Fiktion der geisteswissenschaftlichen Pädagogen zu dekonstruieren (Oelkers 1989). Seine Argumentation lässt sich vereinfacht auf drei Hauptthesen zurückführen: 1. die theoretische Trivialität und Inhomogenität der Reformpädagogik, 2. ihre mangelnde praktische Originalität und 3. ihr relatives Scheitern im gesellschaftlichen und politischen Zusammenhang. Was die Geschichtsschreibung gemeinhin »Reformpädagogik« nennt, ist für ihn keine neue Epoche oder soziale Bewegung mit einer originären und originellen Theorie und Praxis der Erziehung, sondern lediglich die Fortsetzung des Projekts der neuzeitlichen Pädagogik »mit den Theoriemitteln der Nachaufklärung« – insbesondere der Mythisierung des Kindes und der Gemeinschaft. Auch die reformpädagogische Schulkritik und ihre pädagogischen Praxisformen seien nicht grundlegend neu, sondern schlossen an die Prinzipien der klassischen Pädagogik und an die Diskussionsthemen der Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts an. Nachdem Oelkers der Reformpädagogik sowohl die

10 Einleitung zu diesem Handbuch

theoretische als auch die praktische Originalität abgesprochen und die Reformpädagogen gegen ihr Selbstverständnis ganz in das Umfeld der schulpädagogischen Diskussion des 19. Jahrhunderts »zurückgestuft« hat, behauptet er auch noch die Erfolglosigkeit ihrer Reformanstrengungen im gesellschaftlichen und politischen Leben. Was sich als Neue Ära und als Neue Erziehung verstand, hat er zum Déjà-vu, zum bloß Altbekanntem entwertet; aus dem behaupteten Bruch der Reformpädagogen mit der alten Erziehung ist pure Kontinuität geworden. »Neu«, so gesehen, ist an der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts fast nichts« (Oelkers 1994, S. 577) – allenfalls die Rhetorik ihrer Wortführer. Doch bei diesem eindeutigen negativen Fazit bleibt Oelkers nicht stehen. Mit seiner angestammten Vorliebe für Paradoxien, die seine Position so schwer greifbar und angreifbar macht, attestiert er der Reformpädagogik, die er mit seinen drei Hauptthesen als historische Fiktion entlarvt hat, sogleich wieder eine »paradoxe Originalität«, die durch das neue Bild vom »Genius des Kindes« und dem pädagogischen Primat der Gemeinschaft bis zum Bruch mit der pädagogischen Theorietradition führt. Originalität zeige sich auch in den alternativen pädagogischen Praxen der jugendbewegten lebensreformerischen »Aussteiger« an den Rändern der Gesellschaft. Für Oelkers liegt in diesen »postmodernen« Formen der Erziehung die größte Sprengkraft der Reformpädagogik, die er ja zuvor als geschichtliche Fiktion entlarvt hatte(!).

1.2 Die Kanonisierung der Reformpädagogik und ihre historische Entgrenzung zur unentbehrlichen Quelle für schulpädagogische Innovationen

Gegen Oelkers' zuweilen polemisch wirkende doppelte Blickverengung auf die dunklen Seiten der reformpädagogischen Schulpraxis einerseits und auf die vermeintliche Trivialität und Erfolglosigkeit der historischen Reformpädagogik überhaupt hat Theodor Schulze noch einmal die historisch entgrenzende Sicht auf die Reformpädagogik als vielgestaltige pädagogische Praxis entfaltet, von der bis heute unentbehrliche Innovationsimpulse für die Schulentwicklung ausgehen (Schulze 2011). Für ihn ist die historische Reformpädagogik eine »kollektive Bewegung«, die sich primär auf die Praxis richtet, zumeist auf die Veränderung oder Neugründung von Schulen. Mit ihren Innovationen, bei denen übrigens die Idee des pädagogischen Eros keine bedeutende Rolle gespielt hat, reagieren die Reformpädagogen auf Schwierigkeiten und Mängel von Unterricht und Erziehung in den staatlichen Schulen: »Isolierung, Wirklichkeitsferne, Abstraktion und einseitige Betonung der kognitiven Dimension des Lernens erweisen sich als Probleme. Formalisierung, Regulierung, Uniformierung und Zensur stoßen bei den Lernenden auf Widerstände. Die Formen des schulischen Lehrens und Lernens werden als reformbedürftig erfahren« (ebd., S. 766 f.). Die historische Reformpädagogik hat in Deutschland vor und nach der NS-Diktatur das Gesicht der Schulen verändert, von der Gestaltung der Schulräume bis zur Koedukation. »So eindeutig und klar die Basis der ›Reformpädagogik‹ ist, so verschwom-

men und schwach erscheint ihr Überbau« (ebd., S. 768 f.). Damit meint Schulze die Diffusität der Leitbegriffe »kindgemäß«, »natürlich«, »ganzheitlich« und »organisch« und die explizite Orientierung der meisten Reformpädagogen an weltanschaulichen Richtungen und politischen Ideologien. Die Reformpädagogik besteht für Schulze heute in veränderten Formen und Kontexten weiter in den Landerziehungsheimen, den Jenaplan-, Montessori- und Waldorfschulen, in den Reformgesamtschulen, in den Freien Alternativschulen und in vielen anderen schulpädagogischen »bottom up«-Initiativen. Anders als für Jürgen Oelkers ist die Reformpädagogik für Schulze weder eine historiographische Fiktion noch ein längst gescheitertes Projekt; es bedarf vielmehr ihrer Anstöße zu einer Schulreform »von unten« heute mehr denn je.

Theodor Schulzes Konzeption der Reformpädagogik steht in der langen Tradition der geisteswissenschaftlich orientierten, an den Kanon Herman Nohls aus den 1930er Jahren gemahnenden monumentalen Historiographie der Reformpädagogik, in welcher dieser die heterogenen Ansätze und Initiativen in Deutschland zu einer einheitlichen »Pädagogischen Bewegung« zusammenschweißte. Aus der Nohl-Schule stammend hatte schon Hermann Röhrs die Reformpädagogik zu einer weltweiten »permanenten Bewegung« entgrenzt, die – angesichts der Paradoxien institutionalisierter Erziehung – weiterhin auf die praktische Einlösung des Anspruchs auf umfassende Entfaltung der Individualität gerichtet ist. Nach den Phasen der Einzelreformen (ab 1890), der Herausbildung des Gemeinsamen (ab 1914), der Klärung des Grundsätzlichen (ab 1924), der Umgestaltung unter veränderten Voraussetzungen (ab 1934), der Reaktivierung und Renaissance (seit den 1960er Jahren) befinden wir uns nach Röhrs heute mit der Gründung Freier Alternativschulen in der sechsten Phase der Reformpädagogik (Röhrs 1986, S. 18). Die Reformpädagogik war nicht nur in den zwanziger und dreißiger Jahren international erfolgreich; ihre Wirksamkeit bekundet sich für Röhrs bis heute auch noch im Weltbund der »New Education Fellowship«, der im Laufe eines ganzen Jahrhunderts auf der internationalen Ebene Tausende von Menschen ebenso zusammengeführt hat wie die weltumspannenden Montessori- und Dalton-Vereinigungen und der Bund der Freien Waldorfschulen. So wird bei Röhrs – ähnlich wie später bei Andreas Flitner (1992) – und gegenwärtig bei Theodor Schulze aus einer monumentalen Historiografie der vergangenen Reformpädagogik ein zukunftsoffenes Programm permanenter erziehungspraktischer Reformen. Von den »dunklen Seiten«, welche heute eine unkritische Rezeption der reformpädagogischen Schulpraxis und der damit verbundenen Ideologien ausschließen, ist nirgendwo die Rede.

Aus dem Kreislauf von Destruktion und Trivialisierung (Oelkers) einerseits und Kanonisierung und Verklärung der Reformpädagogik (Schulze) andererseits gelangt die Erziehungswissenschaft – so wollen wir hier argumentieren – nur heraus, wenn sie einem Vorschlag von Heinz-Elmar Tenorth (1994) folgt und zwischen der historischen Analyse der Reformpädagogik als einer Epoche der Bildungsgeschichte und der argumentativen Teilhabe oder Kritik an einem reformpädagogischen Diskurs über die Nutzung reformpädagogischer Ideen und Praxen für die gegenwärtige Reform von Erziehung und Schule unterscheidet.

12 Einleitung zu diesem Handbuch

1.3 *Die Rekonstruktion der Reformpädagogik als eine längst abgeschlossene Epoche der deutschen Bildungsgeschichte des frühen 20. Jahrhunderts*

Am stringentesten vertritt heute wohl Wolfgang Keim (2016a) das Konzept einer »Re-algeschichte der ›Reformpädagogik‹ als spezifische Epoche im Sinne einer besonderen Verdichtung von Reformdiskursen, -modellen und -praxen, die sich unter den singulären gesellschaftspolitischen wie bildungsgeschichtlichen Bedingungen der Zeit vor und nach dem Ersten Weltkrieg [in Deutschland] entwickelt haben« (S. 32). Den Beginn markierte um die Jahrhundertwende ein durch einen »singulären Modernisierungsschub« im liberalen Bildungsbürgertum in Gang gesetzter Diskurs über Lebensreform, Neue Erziehung u. a. m., der sich in vielfältigen neuen sozialen »Bewegungen« bekundete und auch schon zu ersten Veränderungen in Schule und Unterricht führte. Für Carola Groppe ist dieser damalige Diskurs bestimmt von einer neuen bürgerlichen »Episteme«, einer »emotionalen, erlebnishaft-empathischen Grundeinstellung zur Welt« (Groppe 2016, S. 77), welche Erziehung und Schule unter normativen Begriffen wie »vom Kinde aus«, »Gemeinschaft«, »Persönlichkeit« u. a. m. neu konturiert. Dieser empathisch-pathetische Diskurs der Reformpädagogik generierte den Raum für die Neuen Schulen – die Landerziehungsheime für die Jugend des gehobenen Bürgertums und die Versuchsschulen für die Kinder aus kleinbürgerlichen und Arbeiterfamilien insbesondere in den Hansestädten. Trotz ihrer unterschiedlichen Milieubindungen und Weltanschauungen verstanden sich die Neuen Schulen als »Kulturen der Nähe«, die explizit durch die »anti-institutionelle Haltung« des »Wir sind anders« bestimmt waren (ebd., S. 92).

»Blieb die Vorkriegs-Reformpädagogik [...] vorwiegend Diskurs, entwickelte sie sich nach 1918/19 mehr und mehr zu einer in der Schullandschaft deutlich sichtbaren Realität« (Keim 2016a, S. 50). Die Machtübernahme und der Beginn der Hitler-Diktatur bedeuten für Keim keinen Abbruch, aber das Ende der Reformpädagogik als Epoche in Deutschland. Allerdings war nach der Befreiung 1945 der gesellschaftliche und weltanschauliche Kontext der Reformpädagogik endgültig zerbrochen. Keim empfiehlt deshalb, alle danach einsetzenden Versuche der Wiederanknüpfung an die Reformpädagogik oder gar ihrer Erneuerung »als Rezeption und Rezeptionsphasen zu kennzeichnen, [um] damit der inhaltlichen Differenz von ›Epoche‹ und ›Wiederaufnahme‹ sprachlich gerecht zu werden« (ebd., S. 58). Über die historische Reformpädagogik in Deutschland zieht Keim eine durchaus zwiespältige Bilanz: Einerseits hat sie »einen in ihrer langfristigen Wirksamkeit kaum zu überschätzenden positiven Einfluss auf die gesamte Erziehung wie das Erziehungswesen ausgeübt [und] eine Fülle und Vielfalt von Anregungen für dessen Ausgestaltung entwickelt« (Keim 2016b, S. 103). Auf der anderen Seite vertraten historische Reformpädagogen »ausgesprochen problematische anthropologische, entwicklungspsychologische und sozialwissenschaftliche Grundannahmen mit antiliberaler, eugenischer, rassistischer oder sozialutopischer Orientierung« (ebd., S. 103), die einer Entwicklung Deutschlands zu

einem egalitären demokratischen Rechtsstaat und zu einer offenen pluralistischen Gesellschaft hinderlich waren. Exemplarisch für die ideologischen Verirrungen reformpädagogischer Akteure darf an die Kooperationsversuche Montessoris mit dem italienischen Faschismus Mussolinis und die Anbiederungen Petersens an die Nationalsozialisten erinnert werden.

Mit den regressiven Zügen in den Gedankenwelten der klassischen Reformpädagogen befasst sich Winfried Böhm (2012) in seiner Schrift über »Montessori, Waldorf und andere Lehren«. Ziel seiner international ausgerichteten Analysen ist die historisch-systematische Rekonstruktion des reformpädagogischen »Geistes« bzw. der »reformpädagogischen Denkform« über den Menschen, über das Ziel der Erziehung und über die Methoden des Lernens sowie die Bestimmung des bildungsphilosophischen Gehalts der »durchtragenden Ideen und Entwürfe« der historischen Akteure. Böhm gelangt dabei u. a. zu folgendem Fazit seiner ideengeschichtlichen Analysen: »Wenn man einen gemeinsamen Nenner zu bestimmen hätte, könnte dieser in der Spannung zwischen Aufklärung und Romantik gesehen werden. Alle Optionen, die der Reformpädagogik offenstanden, lassen sich in diesem Spannungsverhältnis verorten. Es sind vor allem die Probleme von urwüchsiger Gemeinschaft gegen vertragliche Gesellschaft; die Etablierung des Lebens als eines neuen philosophischen Grundbegriffs; der Mythos des göttlichen Kindes; schließlich das Ausgreifen nach metaphysischen kosmischen Zusammenhängen, wofür Petersens ›Erziehungsmetaphysik‹, das ›Karma‹ in Steiners Anthroposophie und der evolutionstheologische Kosmos-Begriff bei Montessori geradezu exemplarisch sind« (ebd., S. 75). Böhm interessiert sich mithin nicht für die Erfolgsgeschichten der reformpädagogischen Praxismodelle, z. B. der Landerziehungsheime, der Jenaplan-, Waldorf- und Montessori-Schulen, sondern für die Ideenwelten ihrer »Pioniere«. Dabei gelingt es ihm insbesondere, die anthroposophisch-mythologisierende Ideenwelt der Waldorfpädagogik und die kosmisch-organische Entwicklungspädagogik Montessoris in ihren historischen Kontexten als spirituelle Varianten einer »reformpädagogischen Denkform« zu rekonstruieren, die sich vor dem Horizont gegenwärtiger erziehungsphilosophischer Diskurse als überaltert – bildlich gesprochen als »Schnee vom vergangenen Jahrhundert«¹ – erweist (zur Religiosität und zu den spirituellen Orientierungen von führenden Reformpädagogen auch Ullrich 2013a).

Nahezu ausschließlich auf die ideengeschichtliche Interpretation und philosophisch-systematische Kritik der historischen Reformpädagogik gerichtet kann Böhm allerdings nicht plausibel begründen, warum reformpädagogisch geprägte Einrichtungen sich etwa einhundert Jahre nach ihrer Gründung in Deutschland unter Eltern und Lehrpersonen immer noch wachsender Beliebtheit erfreuen, allen voran die

¹ Unter diesem Titel hat Winfried Böhm zusammen mit anderen Kolleginnen und Kollegen bereits 1994 einen Sammelband herausgegeben, der sich mit den theoretischen Regressionen und den praktischen Erfolgen der Reformpädagogik beschäftigt (Böhm/Harth 1994).

14 Einleitung zu diesem Handbuch

Waldorf-, Montessori- und Jena-Plan-Schulen². Paradoxerweise begann die eigentliche internationale Erfolgsgeschichte dieser Schulen erst, als die Epoche der Reformpädagogik schon lange vorbei war – in einem gesellschaftlichen Kontext, der sich politisch, ökonomisch und kulturell im höchsten Maße von der Ursprungssituation unterscheidet.

1.4 *Reformpädagogik als ein geschichtlich entgrenzter Diskurs über »alternative« Normen und Formen von Schule, Unterricht und Erziehung in der Moderne*

Wenn heute über reformpädagogisch gestaltete Erziehungs- und Schulkulturen diskutiert und geforscht wird, dann steht zumeist nicht mehr die Reformpädagogik als Epoche der Bildungsgeschichte im Fokus, deren grundlegende Ideen Böhm herausarbeitet und deren »dunkle« Praxis Oelkers aufzudecken unternimmt. Die Reformpädagogik hat sich inzwischen von ihren historischen Normen und Formen abgelöst und – wie bei Schulze dargestellt – in eine Reform-Semantik und ein Reservoir pädagogischer Praktiken transformiert, welche für die Begründung einer kindzentrierten pädagogischen Ethik und für die Inszenierung alternativer Formen von Schule und Unterricht bereitstehen. Mit Heinz-Elmar Tenorth (2011) sollte man deshalb von einer dreifachen »Existenzform von Reformpädagogik« sprechen: der Reformpädagogik in ihren *historischen* Ideen und pädagogischen Gestalten, der Reformpädagogik in ihren *aktuellen* Programmen und Praxen innovativer Erziehung und der Reformpädagogik als bis heute »inspirierendem Reservoir der *grundlegenden pädagogisch-professionellen Erfindungen der Moderne*«.

Mit ihrem Kerngedanken von der Autonomie bzw. Eigenlogik der Erziehung ist für Tenorth die Reformpädagogik in Wirklichkeit für die moderne Gesellschaft hochgradig funktional. Diese Funktionalität erweist sich darin, dass sie die Erwartung erzeugt, dass die Erziehungsprozesse vom Subjekt aus zu organisieren sind und das intergenerationale pädagogische Verhältnis tendenziell als eine symmetrische, partnerschaftliche Beziehung gestaltet werden soll. Sie setzt entsprechend auf Methoden, die die Selbsttätigkeit des Edukanden befördern und die spontane, intensive Begegnung mit Personen und Sachen ermöglichen können. Für die Reformpädagogen zählt mehr das Hier und Jetzt der Gegenwart und die Offenheit der Zukunft als die Orientierung an einer verbindlichen Vergangenheit. »Autonomie gewinnen, das ist, letztlich, die leitende Formel. Selbständigkeit in der Abhängigkeit, Eigenzeit gegenüber der gesellschaftlichen Zeit, eigene Form gegenüber den Strukturen der

² Es sei an dieser Stelle nur beiläufig darauf hingewiesen, dass es in Deutschland aktuell mehr als 400 Montessori-Schulen, ca. 230 Freie Waldorfschulen, ca. 50 Jena-Plan-Schulen sowie mehr als 20 Freinet-Schulen gibt. Und die Zahl der erst in den beiden letzten Jahrzehnten entstandenen Freien Alternativschulen ist bis heute auf ca. 80 angewachsen (zur Expansion der Privaten Schulen in Deutschland auch Ullrich/Strunck 2012).

Sozialisation, ein eigenes Handlungsmuster gegenüber Religion und Politik« (Tenorth 1994, S. 600).

Ohne konzeptionelle Anlehnung an die Systemtheorie kann man die Gestalt des reformpädagogischen Codes auf der Grundlage ideengeschichtlicher Analysen (Ullrich 2013b) auch als ein mehrschichtiges Gefüge begreifen: Das Fundament bzw. den Kern bildet die romantische Auffassung des Kindes, in der dieses als noch nicht entfremdeter, kreativer, eine vollkommenerer Zukunft in sich tragender Mensch vorgestellt wird.³ Als zweites Element kommt dazu eine Auffassung vom pädagogischen Verhältnis, welches der Erziehende, um das Kind zu verstehen und anzuerkennen, symmetrisch als Dialog, als Begegnung, als Begleitung zu einer erfüllten Gegenwart gestalten soll. Das dritte Element betrifft die Gestaltung der Schule als Lebensraum: Um die Schule als Raum für eine Neue Erziehung umzubauen, wird sie als Alternative zur Regelschule neu gegründet als familienähnliche Lebensform, als Gemeinschaft, als insulare pädagogische Provinz; der Unterricht wird hierin geprägt oder ergänzt durch ein reichhaltiges Schulleben, etwa durch Arbeit, Spiel, Gespräch und Feier. Für den Bereich des organisierten Unterrichtens resultiert daraus als viertes Element eine Methode des Lehrens, die auf Selbsttätigkeit und auf Freigabe vielfältigen kreativen Ausdrucks zielt. Die Methode verfährt nicht »logisch« nach der Struktur des fertigen Wissens, sondern »genetisch« von den Ursprüngen des kindlichen Verstehens und des fachlichen Wissens her. Die Themen des Lernens als fünftes Element werden ebenfalls neu strukturiert: Um subjektrelevante, unmittelbare Erfahrungen zu ermöglichen, werden sie oft mit den Schüler/innen zusammen festgelegt; und sie werden in offenen, überfachlichen Zusammenhängen bzw. projektorientierten Formen erarbeitet.

Die im Anschluss an Tenorth vorgenommene Differenzierung von drei Diskursebenen über (1.) die historische Reformpädagogik, (2.) die aktuellen reformpädagogischen Praxen und (3.) den reformpädagogischen Code verhindert eine pauschale Beurteilung bzw. Verurteilung »der« Reformpädagogik und generiert geradezu ein mehrschichtiges Interesse erstens an den »Klassikern« der historischen Reformpädagogik, zweitens an deren Rezeption und Weiterentwicklung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und drittens an den Reformschulen der Gegenwart, die sich implizit oder explizit auf reformpädagogischen Konzepte und Methoden beziehen. Sie verbindet programmatisch über weite Strecken der oben dargestellte reformpädagogische Code. Im expliziten Kontrast zu den regulären öffentlichen Schulen verstehen sie sich übereinstimmend als Schulkulturen, in welchen den Lehrer/innen, Eltern und auch den Schüler/innen ein höherer Grad an Partizipation und Vergemeinschaftung ermöglicht wird, die pädagogischen Beziehungen zwischen den Lehrpersonen und den Schüler/innen stärker von Konstanz und personaler Nähe bestimmt sind, die Inhalte des Unterrichts den Rahmen der einzelnen Schulfächer transzendieren, die

³ Der Kern dieses reformpädagogischen Codes ist viel älter als die historische Reformpädagogik; seine Anthropologie des Kindes geht ideengeschichtlich auf die Mythen vom göttlichen Kind und vom goldenen Zeitalter zurück, die auf dem Weg über die Poesie und Philosophie in die Pädagogik der Romantik eingewandert sind (Baader 1996; Ullrich 1999).

16 Einleitung zu diesem Handbuch

Methoden des Lernens eine größere Vielfalt aufweisen und bei den Schülerleistungen bewusst eine größere Heterogenität akzeptiert wird, die über einen möglichst langen Zeitraum in verbalen Lernberichten an Stelle von Zensurzeugnissen dokumentiert wird. Die Aufgaben der Schule erschöpfen sich nicht in den gesellschaftlichen Funktionen der Qualifikation und Selektion – im Kern geht es vielmehr um die Prozesse der personalen Entfaltung und der Gestaltung des Sozialen. Diese durchgängige Tendenz einer pädagogischen Grenzverschiebung bzw. Entgrenzung betrifft nicht nur die Lernkultur, sondern auch die Ausformung der pädagogischen Professionalität an diesen Reformschulen. Denn programmatisch sollen hier Lehrer/innen arbeiten, die als Bezugspersonen der Schüler/innen ihr pädagogisches Handeln mit einem höheren Grad an sozio-emotionalem Engagement verbinden und ihre Berufsrolle nicht primär fachlich und partikular verstehen, sondern eher personenbezogen und »ganzheitlich« (hierzu auch Helsper 2016; Idel/Schütz 2017).

2. Zur Konzeption des Handbuchs

Wir gehen davon aus, dass sich der durch die Klassiker in der ersten Jahrhunderthälfte für die Innovation von Schule, Unterricht und Sozialarbeit geschaffene reformpädagogische Code mit der fortschreitenden Modernisierung transformiert hat. Heute finden wir reformpädagogische Normen und Formen nicht mehr nur in den tradierten klassischen Schul- und Erziehungskulturen. Sie haben sich vielmehr pluralisiert und sind in vielfältigen Reformkontexten neuartige Verbindungen eingegangen, die u. a. auch interessante Forschungsfelder für die aktuelle Schul- und Unterrichtsforschung darstellen. Das vorliegende Handbuch soll also inhaltlich diesen Weg von der historischen Reformpädagogik zu aktuellen reformpädagogischen Praxen – einen Vorgang der Veränderung schulischer Wirklichkeiten, den wir begrifflich als »Reformpädagogisierung« bezeichnen wollen – bzw. den Perspektivenwechsel von der monumentalen Tradierung zur empirischen Evaluation reformpädagogischer Praxen beschreiten. Dabei sind die einzelnen Beiträge der Autor/innen durchaus unterschiedlich ausgerichtet; die einen haben eher einführenden Lehrbuch-Charakter, die anderen stellen einen Beitrag zur weiteren Forschung dar. Der zentrale thematische Fokus ist allerdings das Schulwesen; die reformpädagogischen Neugründungen und Innovationen auf den Gebieten der Sozialarbeit und der Erwachsenenbildung finden in diesem Handbuch keine Berücksichtigung.

Möglicherweise haben wir es heute – hier folgen wir der Einschätzung von Tenorth – mit einer paradoxen Entwicklung zu tun: Während auf der einen Seite die Reformpädagogik als prominentes Gebilde von Personen, Schulen und damit verbundenen pädagogischen Verhältnissen in abgeschlossenen Provinzen fortgeführt und kritisch reflektiert wird, diffundiert sie auf der anderen Seite in Prozessen einer Reformpädagogisierung des Schulalltags in die Breite der Schullandschaft, indem konkrete Konzepte und Orientierungen in der Modernisierung des Unterrichts in die Lernkulturen staatlicher Versuchs- und Regelschulen übertragen werden. Der Er-

folg der Reformpädagogik läge somit nicht nur in der weiter ansteigenden Akzeptanz ihrer Klassiker, sondern in den vielen Anleihen an ihr Formenspektrum, die zu ihrer Veralltäglicung und Normalisierung führen. In dieser Transformation ist Reformpädagogik dann weniger als kohärentes Gebilde zu identifizieren denn als »Bricolage«, d.h. als loser Zusammenhang von Versatzstücken, die auf ganz unterschiedliche Weise von Staatsschulen bzw. Normalschulen in den Schulbetrieb integriert würden.

Die Beiträge des ersten Kapitels des Handbuchs beleuchten den soeben nur exemplarisch angedeuteten Diskurs über *Forschungskonzepte in der Historiografie der Reformpädagogik*. Es geht hier einerseits um die Grundbegriffe, die zeitliche Bestimmung und die theoretische Erfassung des Forschungsgebiets und andererseits um eine überblicksartige *Rekonstruktion der historischen Kontexte* und der Rezeption der Reformpädagogik.

Die Beiträge des zweiten Kapitels bieten einen gerafften Rückblick auf die »Klassiker« der Reformpädagogik und auf das Spektrum der Reforminitiativen. Dabei werden jeweils die maßgeblichen Ideen, die Normen und Formen der neuen Praxen und die geschichtlichen Wirkungen rekonstruiert und kritisch bilanziert. Im Vordergrund steht hier der nach wie vor tradierte reformpädagogische Kanon: z. B. die Pädagogik vom Kinde aus (Maria Montessori), der neue Internatstyp der Landerziehungsheime, die Jena-Plan-Pädagogik Peter Petersens sowie die Waldorfpädagogik Rudolf Steiners. Deren Anschlüsse an das zeitgenössische Konzept der Arbeitsschule werden dabei nicht übersehen. Die Beiträge beschränken sich nicht nur auf den deutschsprachigen Raum. Ihre Internationalität wird beispielsweise mit der Laboratory School John Deweys ebenso berücksichtigt wie mit der transnationalen Vernetzung der reformpädagogischen Protagonisten und Akteure in der New Education Fellowship. Für das Verständnis der historischen Reformpädagogik unentbehrlich ist auch eine Bilanzierung ihrer damaligen Wirkungen auf die staatlichen Bildungsreformen in der ersten deutschen Demokratie. Die sozial- und ideengeschichtlichen Kontexte der deutschen Reformpädagogik haben im Übrigen in anderen Kompendien schon eine ausführliche Darstellung erfahren.

Die Beiträge im dritten Kapitel des Handbuchs befassen sich mit den Rezeptionen und Transformationen der Reformpädagogik auf ihrem Weg in die »reflexive Moderne«. Allzu schnell ist vergessen worden, dass es in der unmittelbaren Nachkriegszeit zahlreiche Versuche gab, an die Reformschultraditionen der Weimarer Zeit wieder anzuknüpfen. Erst nachdem diese Wiederaufnahmen versandet waren, kam es in den siebziger Jahren sozusagen zu einem »Neustart«. Hier ist einerseits die antiautoritäre Bewegung der 68er Jahre des 20. Jahrhunderts mit ihrer Anknüpfung an Alexander Neill und der Gründung Freier Alternativer und Demokratischer Schulen genauer in den Blick zu nehmen. Zum anderen verdiente auch die von Hartmut von Hentig in impliziter Anknüpfung an Deweys Erfahrungspädagogik und Laboratory School entworfene Pädagogik der Laborschule Bielefeld eine eingehendere Rekonstruktion – ebenso die in der Nachkriegszeit in Norditalien entstandenen Reggio-Pädagogik Malaguzzis. Ein Nebenaspekt dieser demokratisch-egalitären Konzeptionen ist die Verbindung von reformpädagogischen Neugründungen mit dem Anspruch auf