

Christa Uhlig

## **Reformpädagogik im Kontext sozialer Bewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts**

Überarbeitete Fassung eines Vortrages in der Klasse für Sozial- und Geisteswissenschaften am 15. Mai 2003

Reformpädagogik – ein Sammelbegriff für pädagogische Neuerungen unterschiedlichster Couleur, an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert entstanden – ist noch immer populär. Sie assoziiert kindgemäßes, natürliches, lustbetontes, lebensnahes, soziales, ganzheitliches Lernen ohne Schulstress, Leistungsdruck und schulische Gewaltszenarien. Häufig gilt sie, nicht selten ohne Rücksicht auf ihre tatsächliche historische Gestalt, ihre begriffliche Ambivalenz und inhaltliche Widersprüchlichkeit, als Code für pädagogische Neuerungen und für eine „gute“ Schule schlechthin. In diesem Sinn war und ist sie in den zyklisch auftretenden Bildungsreformdiskussionen präsent, und noch immer initiiert sie vor allem in der pädagogischen Praxis eine hohe Erwartungshaltung. Wissenschaftlich begründete Einwände gegenüber einem gar zu unkritischen Umgang mit Reformpädagogik, aufgrund intensiver Forschungen in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend vorgebracht<sup>1</sup>, dringen nur mühsam in das öffentliche Bewusstsein ein. Die Kontinuität tradierter Denkmuster scheint trotz besseren Wissens ungebrochen, vor allem bei ihren Befürwortern, aber nicht minder bei ihren Gegnern. Wird Reformpädagogik von manchen als pädagogisches Allheilmittel betrachtet, schreiben andere ihr Defizite in pädagogischer Theorie und Praxis zu. Meinen die einen, sie habe die Schule als Ort des Lernens und der Bildung verdorben, behaupten die anderen, nur auf reformpädagogischer Basis würde Lernen erst möglich. Fokussieren die einen Reformpädagogik auf ihre antimodernen, utopistischen und profaschistischen Momente, erscheint sie wieder anderen in einer per se po-

1 Vgl. hierzu besonders das Nachwort von Heinz-Elmar Tenorth zu Wolfgang Scheibe: Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung. Weinheim, Basel 1999; außerdem Dietrich Benner/Herwart Kemper: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim, Basel 2001, Einleitung.

sitiven Traditionslinie. Und auch dies fällt auf: Einerseits befindet sich jede/jeder mit Reformpädagogik Befasste in der eigentümlichen Zwangslage, erklären zu müssen, dass Reformpädagogik eigentlich nicht auf einen „Begriff“ zu bringen ist. Andererseits versucht sich Erziehungswissenschaft permanent an Begriffsbestimmungen für eben jene pädagogischen Phänomene, die unter dem Begriff „Reformpädagogik“ in die Geschichte eingegangen sind.

Die hier angedeutete Situation hinterlässt Fragen nach den Ursachen für die Nachhaltigkeit dieses Phänomens, auch danach, ob aus bzw. an Reformpädagogik zu lernen und wie sie zu betrachten ist, damit aus ihr gelernt werden kann. Denn auch hier ist es wie überall. Nicht alles, was Reform heißt, verdient diesen Namen. Im Folgenden werden zunächst historischer Ort, Intentionen und Inhalte von Reformpädagogik skizziert, danach einige Rezeptionsprobleme diskutiert und schließlich an Exempeln mögliche Perspektiverweiterungen gezeigt, wenn Reformpädagogik in sozialen Zusammenhängen und im Kontext sozialer Bewegungen betrachtet wird.

### **Historischer Ort, Intentionen und Inhalte**

Im Jahr 1900 brachte die Schwedin Ellen Key ein Buch auf den Markt, das unter dem Titel „Das Jahrhundert des Kindes“ zu einem pädagogischen Programm wurde. Ihre Vision von einem Jahrhundert, das den Bedürfnissen der Kinder in Gesellschaft, Familie und Schule zu Aufmerksamkeit und Recht verhelfen würde, war zugleich eine Anklage damaliger Gegenwart. Von „Seelenmorden“ in der Schule, einem „undurchdringlichen Dickicht von Torheit, Vorurteilen und Mißgriffen“ schreibt sie und von den „Resultaten der jetzigen Schule“: „Abgenützte Hirnkraft, schwache Nerven, gehemmte Originalität, erschlaffte Initiative, abgestumpfter Blick für die umgebenden Wirklichkeiten, erstickte Idealität unter dem fieberhaften Eifer, es zu einem Posten zu bringen – eine Hetzjagd...“<sup>2</sup> Erscheinungen, die in der Literatur als traumatisierende Schatten über der Kindheit vielfach beschrieben sind – bei Johannes R. Becher, bei Thomas und Heinrich Mann, Hermann Hesse, Frank Wedekind, Stefan Zweig u. v. a. Allerdings handelt es sich hier um bürgerliche Kindheiten. Beschreibungen proletarischer Kindheit erlangten weniger Berühmtheit.

Kindheit aus repressiven Verhältnissen und Auffassungen zu befreien, war ein übergreifendes Motiv der Reformen jener Zeit und eine spezifische Reaktion auf die Folgen und Widersprüche der kapitalistischen Industrialisie-

2 Ellen Key: *Das Jahrhundert des Kindes*. Stockholm 1900. In deutscher Übersetzung Berlin 1902, hier zitiert nach der 2. Aufl., Berlin 1903, S. 293.

rung und Modernisierung: Veränderung des Charakters der Arbeit, Vergesellschaftung der Menschen und damit einhergehende Entfremdung, Vertiefung sozialer Differenzierungen, Verlust traditioneller Lebens- und Kulturformen, Zerfall herkömmlicher Familienstrukturen. Eine „Erwerbsvernechtung“ – so der Schulreformer Paul Oestreich im autobiographischen Rückblick – in der „kein Lebensraum für Kinderwerden“ ist.<sup>3</sup>

Auf dem Prüfstand der Kritik standen vor allem das autoritäre Generationenverhältnis mit seinen Auswirkungen auf Familie, Schule und Gesellschaft, die als ineffektiv und praxisfern empfundenen Bildungsanforderungen der Schule und die obrigkeitshörige Erziehung, die Doppelmoral in Gesellschaft, Erziehung und Kirche, das selektive Schulsystem, die Diskriminierung der Mädchen, die zunehmende Spezialisierung und Funktionalisierung zuungunsten ganzheitlicher Menschenbildung als Harmonie von Kopf, Herz und Hand, die wachsende Distanz zwischen Mensch und Natur, Rationalität und Emotionalität, der Verlust von Identität, Kultur und Ästhetik, Gemeinschaft und Gemeinsinn – aber auch die Ausbreitung von Militarismus, Nationalismus und Chauvinismus in Politik, Gesellschaft und Schule. Ausgehend von solcherart *Gesellschafts- und Erziehungskritik* entfaltete sich nach der Jahrhundertwende in Deutschland und zeitgleich in anderen Industriestaaten ein breites pädagogisches Reformspektrum, das mit ganz *unterschiedlichen Konzepten* auf das als kritikwürdig Empfundene reagierte. In der Literatur über Reformpädagogik werden – ohne hier Vollständigkeit anstreben und auf die Problematik einzelner Darstellungen eingehen zu können – am häufigsten folgende Richtungen erwähnt: Kulturkritik und Jugendbewegung als Initiation (Julius Langbehn, Friedrich Nietzsche, Paul de Lagarde), Kunsterziehungsbewegung (Ferdinand Avenarius, Alfred Lichtwark, Rudolf Hildebrand), Landerziehungsheimbewegung (Hermann Lietz, Paul Geheeb, Gustav Wyneken, Kurt Hahn), Arbeitsschulbewegung (Georg Kerschensteiner, Hugo Gaudig, Paul Oestreich), Moralpädagogik (Friedrich Wilhelm Foerster), Einheitsschulbewegung (Johannes Tews), Sozialpädagogik (Paul Natorp), die Pädagogik vom Kinde aus (Ludwig Gurlitt, Ellen Key, Johannes Gläser, Fritz Gansberg, Heinrich Scharrelmann), Hauslehrerschule (Berthold Otto), Waldorfpädagogik (Rudolf Steiner), Montessoripädagogik, Freinetpädagogik, die Jena-Planschule (Peter Petersen) u.a.

Ihren Ursprung hatte die Reformpädagogik nicht in der akademischen Erziehungswissenschaft, sondern in der pädagogischen Praxis und in außerpädagogischen Bereichen. Auf drei Ebenen erlangte sie Bedeutung:

---

3 Paul Oestreich: Aus dem Leben eines politischen Pädagogen. Berlin, Leipzig 1947, S. 10.

- auf der Ebene der *inneren Gestaltung von Schule und Unterricht* (hier standen im Anschluss an J. H. Pestalozzi, F. Fröbel, A. Diesterweg u.a. vor allem didaktisch-methodische Reformen im Mittelpunkt, z.B. kooperative und offene Unterrichtsformen, Subjektorientiertheit der Wissensvermittlung, Methodenkompetenz, Eigenaktivität der Schüler),
- auf der Ebene der *strukturellen und inhaltlichen Umgestaltung der Institution Schule* (z.B. Vereinheitlichung der Schule, Ganztagschulen bzw. Internatsschulen auf dem Land, Lebensgemeinschaftsschulen, Reform der Curricula),
- auf der Ebene *anthropologischer und gesellschaftstheoretischer Betrachtung von Erziehung und Menschenbildung* (z.B. Konzepte und Theorien zu Kindheit und Jugend, Erziehung und Gesellschaft).

In zahlreichen reformpädagogischen Projekten findet man alle diese Aspekte verknüpft. Andere bleiben jeweils auf eine Ebene begrenzt. Wenn heute kontrovers über Reformpädagogik diskutiert wird, dann weniger über die pädagogischen und methodischen Neuerungen, die eher *im Stillen eine Reform der pädagogischen Kultur und heute selbstverständliche Standards* eingeführt haben, sondern vor allem über jene Richtungen, die von Schul- und Erziehungsreformen Einfluss auf eine „positive“ Entwicklung von Kultur und Gesellschaft erwarteten.

Die in der Geschichte der Menschheit weit zurückreichende und immer wiederkehrende Vision von der Möglichkeit einer Mensch und Gesellschaft verbessernden Macht der Erziehung erlebte in der Reformpädagogik eine neue Blüte. Wissenschaftliche Fortschritte, besonders Evolutionstheorie, Psychologie und Anthropologie und nicht zuletzt der Marxismus beförderten solches Denken. „Neue Menschen“, „neue Generation“, „neue Kultur“ „neue (bessere) Welt“ war eine Argumentationskette, die in vielerlei Gestalt in Erscheinung trat. „Ich ... bin überzeugt“, schrieb Ellen Key, „daß alles nur in dem Maße anders wird, in dem die Menschennatur sich umwandelt, und daß diese Umwandlung sich vollziehen wird, wenn die ganze Menschheit zu dem Bewußtsein von der ‘Heiligkeit der Generation’ erwacht. [...] Durch die Nachkommen, die wir uns schaffen, können wir in gewissem Maße als freie Wesen die zukünftigen Schicksale des Menschengeschlechtes bestimmen!“<sup>4</sup>

Solche Visionen gab es nicht nur in der Reformpädagogik. Ähnlich wurde auch in anderen im Spannungsfeld zwischen Industrialisierung, Modernisierung, Kulturkrise und sozialer Frage entstandenen Reformbewegungen argu-

4 Key 1903, S. 2f.

mentiert. Eine breit gefächerte *Lebensreformbewegung* strebte mit unzähligen Entwürfen zur Neugestaltung von Leben und Kunst nach Sinnfindung und Zukunftsperspektiven. Ganzheitlichkeit, Identität, Wahrheit, Schönheit, Selbsterfahrung durch Kunst, Natur, Körper, Arbeit, Kleidung, Ernährung u.a. waren ihre Schlüsselbegriffe, Jugend ihr wichtigster Adressat.<sup>5</sup>

Und auch in der *Arbeiterbewegung* waren solche Gedankengänge nicht fremd. Es ist gewiss kein Zufall, wenn Otto Rühle gleich Ellen Key seine Schilderungen kindlicher Not unter das Nietzsche-Zitat stellte „An Euren Kindern sollt Ihr gut machen, daß ihr Eurer Väter Kinder seid!“ und die proletarischen Eltern mahnt: „Seid eingedenk der ungeheuren Verantwortung, die ihr dem kommenden Geschlecht gegenüber habt! Versäumt nicht, in Euren Kindern schon den Zukunftsgedanken lebendig und fruchtbar zu machen!“<sup>6</sup> Ohne hier auf alle Implikationen dieses Bezuges auf Nietzsche eingehen zu können, wird deutlich, wie stark auch sozialistisches Denken vom Zeitgeist geprägt war. Zugleich jedoch treten grundlegende Differenzen zutage, wenn Rühle der Reformpädagogik entgegenhält: „Verlogene Romantik“, „Gaukelspiel“, „schillernde Seifenblasenherrlichkeit“ sei für den „Proletarier“ das besungene „Kinderparadies“. „Was wißt Ihr denn von unserem Jugendlande! [...] Das Paradies der Kinder des Proletariats ist ein wüster, sonnenloser Garten, vom Vandalismus der kapitalistischen Entwicklung zerstampft und zerstört, das gepriesene Märchenland der Jugend enthüllt sich für den Nachwuchs der Armen und Enterbten als eine düstere Welt des Schmerzes und der Qual.“<sup>7</sup> Solche sozialkritischen Perspektiven auf Reformpädagogik waren Anfang des Jahrhunderts selten. Sie kamen vorwiegend aus proletarisch-sozialistischen Kreisen.

Mit den zeitgenössischen Bewegungen teilt Reformpädagogik nicht nur Rhetorik und Symbolik, sondern auch Widersprüche und Verwerfungen: Die Mystifizierung von Kind, Jugend und Generation; Körperkult und Vorstellungen von einem „besseren, gesünderen, stärkeren, schöneren Geschlecht“,

5 Vgl. Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900. 2 Bände. Darmstadt 2001. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung vom 21. Okt. – 24. Febr. 2002 auf der Mathildenhöhe in Darmstadt. Reformpädagogik wird hier im Kontext dieser Bewegung interpretiert, ein Ansatz, der m.E. eine wesentliche Perspektivenerweiterung gegenüber erziehungswissenschaftlichen Binnensichten darstellt, weil Reformpädagogik damit in ihren zeitgeschichtlichen Kontext zurückgeführt wird. Vgl. auch Diethart Kerbs/Jürgen Reulecke (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933. Wuppertal 1998.

6 Otto Rühle: Kinder-Elend. Proletarische Gegenwartsbilder. München [1906], S. 1.

7 Ebd.

die nicht selten von eugenischen (wie bei Ellen Key) und völkischen Theorien (wie bei Julius Langbehn) begleitet waren.<sup>8</sup> „Die erwünschte Zukunft näher zu rufen“<sup>9</sup> setzte den Projekten „neuer Mensch“, „neue Lebensweise“, „neue Gesellschaft“ klare Zeithorizonte. Reform verstand sich nicht als offener Prozess, sondern war auf erfolgreichen Abschluss fokussiert. Das 20. Jahrhundert sollte ihn erbringen. Wir begegnen diesem Zeithorizont nicht nur in Ellen Keys Buchtitel, sondern in vielen anderen zeitgenössischen Äußerungen. Die sozialdemokratische Zeitschrift „Die Neue Zeit“ begrüßte das 20. Jahrhundert als das „Jahrhundert der Erfüllung“, nachdem das 19. Jahrhundert das der Hoffnung gewesen sei.<sup>10</sup> Der Lebensreformer Friedrich Eduard Bilz entwarf 1904 ein Bild vom Zukunftsstaat, das die Zustände im Jahre 2000 geradezu paradiesisch malt.<sup>11</sup> Beispiele könnten fortgesetzt werden. Dieses drängende Verlangen nach Realisierung und die abgegebenen Prognosen trugen möglicherweise dazu bei, dass Reformpädagogisches noch heute rasche Erfüllung suggeriert.

Manche der Visionen vom „neuen Menschen“ jedenfalls erweisen sich aus der heutigen Perspektive in vielerlei Hinsicht als problematisch, spätestens im Faschismus offenbarten sie ihre Gefährlichkeit. Sie bringen die Widersprüchlichkeit des 20. Jahrhunderts explizit zum Ausdruck und sind dennoch mit den Begriffen „Mythos“, „Ersatzreligion“, „säkularisierte Heilslehre“, „Schöpfungsträume“, „Obsession“ – um nur einige neuere Deutungen dieses Phänomens anzuführen<sup>12</sup> – nur unzureichend zu erklären, wenn die gesellschaftlichen Ursachen und Bedingungen hierfür außer acht gelassen werden.<sup>13</sup> Denn ebenso wenig ist der emanzipatorische Kern zu übersehen, der

8 Vgl. zu dieser Problematik Tobias Rülcker: Das Jahrhundert des Kindes? Ellen Key, die deutsche Pädagogik und die widersprüchliche Realität von Kindheit im 20. Jahrhundert. In: Jahrbuch für Pädagogik 1999. Frankfurt a.M. 2000, S. 17–32; auch Uwe Puschner: Die völkische Bewegung im wilhelminischen Kaiserreich. Sprache – Rasse – Religion. Darmstadt 2001.

9 Eine solche Ausstrahlung schrieb Rilke dem Keyschen Buch zu. In: Rainer Maria Rilke - Ellen Key. Briefwechsel. Herausgegeben von Theodore Fiedler. Frankfurt a. M./ Leipzig 1993, S. 2.

10 Die Neue Zeit (1899/1900)13, S. 385.

11 Vgl. Die Lebensreform 2001, Bd. 1, S. 345.

12 Gottfried Küenzlen: Der neue Mensch. Zur säkularen Religionsgeschichte der Moderne. 2. Aufl., München 1994; Richard van Dülmen (Hrsg.): Erfindung des Menschen. Schöpfungsträume und Körperbilder 1500–2000. Wien, Köln, Weimar 1998; Nicola Lepp/Martin Roth/Klaus Vogel (Hrsg.): Der neue Mensch. Obsessionen des 20. Jahrhunderts. Katalog zur Ausstellung im Deutschen Hygiene-Museum Dresden vom 22. April bis 9. August 1999. Ostfeldern-Ruit 1999.

13 Vgl. Reinhard Mocek: Biologie und soziale Befreiung. Frankfurt a.M. [u.a.] 2002.

vielen dieser Ideen und Erziehungsvisionen ursprünglich zugrunde lag – das Zutrauen in die Gestaltungskraft der Menschen, sobald sie Subjekte ihres Handelns werden.

*Einen gesellschaftlichen Entwicklungsschub erlebte die Reformpädagogik sowohl national als auch international nach dem Ende des ersten Weltkrieges. Ihre internationale Ausbreitung dokumentiert sich vor allem im „Weltbund zur Erneuerung der Erziehung“. Es ist der erste Versuch, weltweit reformpädagogische Kräfte zu sammeln und Grundsätze reformpädagogischer Arbeit zu formulieren. Danach sollte alle Erziehung eine pädozentrierte Orientierung aufweisen, Wettbewerb durch Kooperation ersetzen und die Mit- und Selbstbestimmung der Heranwachsenden organisieren. Lernprozesse sollten intellektuell und ästhetisch anregend und fachübergreifend gestaltet sein. Selbstbildungsmitteln (heute: Methodenkompetenz) wurde eine hohe Bedeutung beigemessen. Und vor allem: Erziehungsfragen sollten in eine umfassende, Verständigung, Kooperation und Frieden erstrebende Erneuerung des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens eingebettet sein.<sup>14</sup> Die Schweizer Pädagogin und Friedensaktivistin Elisabeth Rotten und der deutsche Kommunist Karl Wilker, Anfang der zwanziger Jahre Leiter der Berliner Fürsorgeanstalt „Lindenhof“, gaben die Zeitschrift des Weltbundes heraus, die in drei Sprachen unter dem bezeichnenden Titel „Das werdende Zeitalter“ erschien.*

In *Deutschland* gibt die *Reichsschulkonferenz* im Jahre 1920 einen repräsentativen Einblick in den pädagogischen Diskurs. Ziel dieser Veranstaltung sollte sein, für die Weimarer Republik eine reformpädagogisch gestützte demokratische Schulgesetzgebung vorzubereiten. Was dabei herauskam, kommentierte der Schulreformer Paul Oestreich mit den Worten: „Ein großer Aufwand, schmähhlich! ist vertan!“<sup>15</sup> Das in der Schulreformbewegung lang gehegte Ziel, Schule und Kirche zu trennen, opferte die SPD im so genannten Weimarer Schulkompromiss der Zentrumsparlei. Eine strukturelle Vereinheitlichung des Schulwesens begrenzte sich auf das kleine Grundschulgesetz, das einen gemeinsamen Unterbau lediglich bis Klasse vier vorsah. Der Demokratisierung der Bildungsinhalte widersetzte sich eine konservativ gebliebene Lehrerschaft vor allem an den höheren Schulen. Allerdings ermöglichte

14 Theodor F. Kläßen/Ehrenhard Skiera: Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. 2. Aufl., Hohengehren 1993, S. 10f.

15 Paul Oestreich: „Ein großer Aufwand, schmähhlich! Ist vertan! Rund um die Reichsschulkonferenz. Gesammelte Aufsätze. Berlin 1924.

die Weimarer Verfassung die Einführung des Arbeitsunterrichtes in die Schule und erlaubte (und erleichterte) die Einrichtung von Versuchs- und alternativen Schulen. Vor allem dadurch erlebte reformpädagogisches Denken in der Weimarer Republik eine Blütezeit. Es entstand eine reformpädagogische Praxis, über deren Ausmaße unterschiedliche Daten vorliegen und deren pädagogische Bedeutung mit einer bemerkenswerten Beharrlichkeit klein geredet wird. Mindestens 200 reformpädagogische Schulversuche und 1.103 Versuchsklassen werden gegen Ende der Weimarer Republik gezählt.<sup>16</sup> Die Zahl der nicht registrierten reformpädagogisch arbeitenden Schulen, Klassen und Projekte lag vermutlich noch höher. Hier vollzog sich ein *pädagogischer Paradigmenwechsel*, der vor allem von den Pädagoginnen und Pädagogen in der Praxis herbeigeführt wurde. In einer spezifischen Gestalt etablierte sich Reformpädagogik hier als *Bewegung von unten*, von der akademischen Pädagogik eher *von oben kritisiert* als wissenschaftlich konstruktiv begleitet. Zugleich entwickelte sich eine breite Diskussion um demokratische Alternativen und Perspektiven in Bildung und Erziehung, in der sich die vielschichtigen Probleme der bürgerlichen Pädagogik auf einem hohen Niveau bündelten und in der auch sozialistische pädagogische Auffassungen zunehmend Geltung erlangten. Häufig gediehen reformpädagogische Projekte in einem eher „linken“ politischen und sozialen Umfeld, so z.B. in Berlin-Neukölln, ähnlich in Chemnitz, Leipzig, Hamburg. Reformpädagogische Erziehungsgrundsätze, wie Selbstverwaltung, Selbsttätigkeit, Entwicklung von Gemeinsinn und Kreativität, demokratische Umgangsformen, Abwesenheit von repressiven Methoden u.a.m. finden sich auch in der sozialdemokratischen Kinderfreundebewegung, in den Kinderheimen der Internationalen Arbeiterhilfe (z.B. in Elgersburg) und selbst in der kommunistischen Kindergruppenarbeit, die maßgeblich von Helmut Schinkel, einem in der Künstlerkolonie Worswede sozialisierten Lehrer<sup>17</sup>, beeinflusst wurde.

Schon die wenigen Beispiele zeigen, dass von einer einheitlichen Bewegung weder politisch noch pädagogisch die Rede sein kann. Mit dem Machtantritt des Nationalsozialismus zerrann dieser Mythos vollends. Während manche pädagogischen Konzepte durchaus Anschluss an die nationalsozialis-

16 Vgl. Schmitt, Hanno: Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik. Perspektiven ihrer Erforschung. In: Amlung, Ullrich [u.a.] (Hrsg.): „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1993, S. S. 21.

17 Als ein Beispiel hierzu vgl. Ulla Plener: Helmut Schinkel. Ein Lehrerleben zwischen Vogelers Barkenhoff und Stalins Lager. Biographie eines Reformpädagogen (1902-1946). Berlin 1996.



tische Erziehungspolitik fanden und ihre Vertreter, wie Peter Petersen in Jena, kontinuierlich weiterarbeiten konnten, wurden andere vom Dienst suspendiert, aus Deutschland vertrieben oder, wie Theodor Neubauer oder Adolf Reichwein, von den Nazis ermordet. Der 1933 erfahrene Bruch, vor allem der Verlust ihrer kritischen und demokratischen Potentiale, hat die Pädagogik in Deutschland nachhaltig geprägt. Die Vielfalt reformpädagogischer Ideen und Projekte wurde nach 1945 weder in Ost noch in West aufgegriffen. Einseitigkeiten im Umgang mit Reformpädagogik sind noch immer charakteristisch.

### **Exkurs: Die Rezeption der Reformpädagogik in den beiden deutschen Nachkriegsstaaten**

Der Umgang mit der Reformpädagogik hatte in der deutschen Nachkriegspädagogik eine wechselvolle Geschichte, blieb in beiden deutschen Staaten selektiv, war maßgeblich von ideologischen Interessen geleitet und nicht selten – zwischen Euphorie und Abwehr pendelnd – in hohem Maße emotionalisiert. Auseinandersetzungen trugen dabei häufig den Charakter von Stellvertreterkriegen, in denen Reformpädagogik als Code für grundlegende pädagogische und bildungspolitische Differenzen galt. Je nach dem, welche Rezeptionsperspektive favorisiert wurde, konnte Reformpädagogik zur Abwehr von Erneuerung ebenso herangezogen werden wie für Demokratisierungsbestrebungen.

In der Sowjetischen Besatzungszone wurde 1946 eine antifaschistisch-demokratische Bildungsreform unter starken Rückgriffen auf reformpädagogische Traditionen konzipiert und in den ersten Jahren auch realisiert. Zahlreiche Pädagogen, die nunmehr zu den bildungspolitischen Entscheidungsträgern zählten, kamen aus der reformpädagogischen, meist sozialdemokratisch geprägten Praxis der Weimarer Republik. Mit der Zuspitzung des Ost-West-Konfliktes allerdings, beginnend etwa 1948 und radikal auf dem IV. Pädagogischen Kongress 1949, brach die Tradierung reformpädagogischen Gedankengutes ab. Reformpädagogik wurde fortan als „spätbürgerlich“, „anarchistisch“ oder „reformistisch“ und den Bedürfnissen sozialistischer Entwicklung entgegenstehend bewertet. Aber ungeachtet ihrer offiziellen Diskreditierung blieb sie mehr oder weniger in allen Jahren der DDR ein brisanter Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzungen und dennoch – in Gestalt des einheitlichen, integrativen Schulsystems, der polytechnischen Bildung, der Kooperation von Schule und Familie, der Trennung von Schule und Kirche, aber auch in vielen erziehungstheoretischen und didaktisch-metho-

dischen Ansätzen – partiell auch real erhalten. In den achtziger Jahre erlebte das Thema Reformpädagogik eine Renaissance, erhielt mit der Perestroika in der Sowjetunion zusätzlich Aufwind und geriet auf dem letzten Pädagogischen Kongress im Frühjahr 1989 wiederum in das Blickfeld der Kritik von oben. Nur vor diesem Hintergrund ist im Übrigen zu verstehen, weshalb Reformpädagogik in den Protestbewegungen des „Wende“-Jahres 1989/90 einen so hohen Stellenwert einnahm. Dass reformpädagogische Intentionen auch in der DDR latent vorhanden waren, zeigte sich nicht zuletzt in der Dimension basisdemokratischer Initiativen zur Reform des Bildungswesens, die dann aber durch den überstürzten Anschluss der DDR an die BRD nicht mehr zum Tragen kamen.

Auch in den *westlichen Besatzungszonen* war die Entwicklung des Schulwesens und der Pädagogik nach der Befreiung vom Faschismus von reformpädagogischen Intentionen begleitet. Und auch hier kamen die Fürsprecher einer bildungspolitischen Demokratisierung vor allem aus dem reformpädagogischen Spektrum der Weimarer Zeit. Versuche einer breitenwirksamen Reaktivierung demokratischer Reformpädagogik waren jedoch nicht von Dauer. Das Schulwesen wurde in den frühen fünfziger Jahren erneut in der dreigliedrigen Struktur der Weimarer Schule restauriert, allerdings ohne den Reformgeist jener Zeit. Begünstigt durch das Recht auf Privatschulen (Schulen in freier Trägerschaft) etablierten sich aus dem weiten Spektrum reformpädagogischer Praxis vor allem Richtungen mit einer starken Lobby: Waldorfschulen, Landerziehungsheime und Montessori-Kindergärten und -Schulen.<sup>18</sup>

Erst mit der 68er Studentenbewegung ging ein pädagogischer Perspektivwechsel einher. Erziehungswissenschaft, auch Reformpädagogik, wurde nach ihren nationalsozialistischen Verstrickungen befragt, demokratische und sozialemanzipatorische reformpädagogische Richtungen gerieten stärker in den Blick. Geblieben ist ein *methodischer Paradigmenwechsel*, der in den siebziger und achtziger Jahren die pädagogische Praxis für demokratische Vielfalt öffnete. Reformpädagogisches Denken intendierte vor allem eine *innere Reform der Schule*, beeinflusste aber gleichermaßen die Debatte um schulstrukturelle Modernisierung und Demokratisierung. Die Einführung und Entwicklung der Gesamtschule ging maßgeblich auf diese Bestrebungen zurück. Seit dieser Zeit gehört die Rezeption der Reformpädagogik zu den be-

18 Häufig wird übersehen, dass diese Schulen ihren Preis haben. Zum Beispiel verlangte die auf Kurt Hahn zurückgehende traditionsreiche Reformschule Schloß Salem 1999 ein Pensions- und Erziehungsgeld von 44.400 DM pro Jahr plus Nebenkosten. Die Odenwaldschule kostete 40.920 DM.

vorzugten Gegenständen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Ein Konsens hinsichtlich der historischen Bewertung der Reformpädagogik jedoch wurde bis heute nicht erreicht.

### **Muster der Rezeption und Probleme der Forschung**

Ungeachtet der kaum noch zu überschauenden Literatur zur Reformpädagogik sind Forschungsdesiderata nicht zu übersehen. Noch immer überwiegen ideengeschichtliche Interpretationen. Reformpädagogik erscheint als eine im Ganzen bürgerliche Bewegung. Sowohl affirmative als kritische Darstellungen folgen mehr oder weniger einem überlieferten, kaum hinterfragten Kanon bzw. arbeiten sich an ihm ab. Grenzüberschreitungen kommen selten vor. Fragen nach gesellschaftspolitischen und sozialen Zusammenhängen und Differenzierungen des reformpädagogischen Denkens bleiben weitgehend unberührt. Zugleich wird der Mangel an sozialgeschichtlichen Forschungen, gar einer Sozialgeschichte der Reformpädagogik, zunehmend als Defizit empfunden und beschrieben. Die Literatur lässt – grob vereinfacht – vor allem vier Forschungszugänge erkennen.

1. Die meisten Beschreibungen folgen noch immer einem inhaltlichen Kanon und einer Begriffsbestimmung von Reformpädagogik, die weitgehend das zeitgenössische Selbstverständnis abbilden.<sup>19</sup> Reformpädagogik erscheint danach als eine in ihren Zielen und Motiven weitgehend homogene geistige pädagogische Bewegung bzw. pädagogische Epoche zwischen 1890 und 1933.<sup>20</sup> Ihr wird Kontinuität und Bedeutung für die moderne Erziehungswissenschaft unterstellt.<sup>21</sup> Inhaltliche Problematisierungen, historische Kontextualisierung und die gesellschaftspolitische Verortung der Akteure sind hier eher selten zu finden. So bleibt beispielsweise die Rezeption der Montessori-Pädagogik vergleichsweise unbeeindruckt von der mittlerweile hinlänglich bekannten Protektion Maria Montessoris durch den italienischen Faschismus.<sup>22</sup> Die Freinet-Pädagogik wiederum verzichtet gern darauf, ihren sozialistischen Entstehungszusammenhang of-

---

19 Das Verständnis von Reformpädagogik wurde vor allem von Hermann Nohl geprägt: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (1933).

20 Der „Beginn“ der Bewegung wird dann in der Regel auf 1890 datiert und mit dem Erscheinen des Buches von Julius Langbehn: *Rembrandt als Erzieher*, von einem Deutschen (Leipzig 1890) in Verbindung gebracht.

21 Vgl. als prominentes Beispiel Scheibe 1999, S. 2.

22 Vgl. hierzu als neueste Darstellung die Arbeit von H el ne Leenders: *Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus*. Bad Heilbrunn 2001.

fen zulegen.<sup>23</sup> Rezeption bleibt auf diese Weise fragmentarisch, pädagogische Konzepte werden wesentlicher Bezüge beraubt.

2. Kritik an dieser als „Hofberichterstattung“<sup>24</sup> charakterisierten Deutung bündelt sich in den letzten Jahren in gleichfalls vornehmlich ideengeschichtlich argumentierenden Richtungen, die eine unmittelbare Bedeutung der Reformpädagogik für die Erziehungswissenschaften und die Pädagogik der Gegenwart relativieren. Ihr Wissenschaftscharakter sei fragwürdig, ihre Praxis zweifelhaft, ihre Tendenz antimodern und in Zügen antidemokratisch. Sie sei weder pädagogisch innovativ noch historisch neu, sondern lediglich eine Phase in der Geschichte neuzeitlicher Erziehung und überdies durch Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität, durch Irrationalität, Utopismus und Ideologie charakterisiert. In dieser Rezeptionsrichtung wird Reformpädagogik primär an ihrer Kompatibilität mit Modernisierungsprozessen gemessen<sup>25</sup> und ihre Historisierung nahe gelegt.
3. In einer kritisch-konstruktiven Perspektive arbeitet eine dritte Richtung seit den siebziger Jahren an einer differenzierten Darstellung der Reformpädagogik unter besonderer Heraushebung emanzipatorischer, antifaschistischer und demokratischer Ansätze. Dieser Richtung sind wesentliche Forschungserweiterungen zu verdanken, z.B. Reformpädagogik und Nationalsozialismus, reformpädagogische Praxis jenseits der repräsentativen Eliteschulen, Reformpädagogik in der Emigration, jüdische Reformpädagogik, Frauen in der Reformpädagogik, regionale und personale Einzeluntersuchungen u.a.m.
4. Rezeption nach dem „Bausteinprinzip“ könnte eine vierte Linie genannt werden. Sie verwertet ungeachtet akademischer Kontroversen reformpädagogisches Stückwerk – meist in allerbesten pädagogischer Absicht – für die Konstruktion pädagogischer „Reform“konzepte. Schulen und Lehrer sollen sich ihren reformpädagogischen Bedarf beliebig zusammenstellen können. Eine Entkontextualisierung und Entstrukturierung der Reform-

---

23 Wie sich solche „Berührungsängste und Verleugnungsstrategien“ auf wissenschaftliche Interpretationen auswirken, erörtert Ingrid Dietrich: Zur Rezeption der Freinet-Pädagogik in Deutschland. In: Tobias Rülcker/ Jürgen Oelkers (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern [u.a.] 1998, S. 441–453.

24 Benner/Kemper 2001, Teil 1, S. 25; vgl. hierzu auch Jürgen Oelkers: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim, München 1989; Rülcker/Oelkers 1998.

25 Vgl. zur Kritik dieses Ansatzes die Rezension von Friedemann Schmoll zu Meike G. Werner: Moderne in der Provinz. Kulturelle Experimente im Fin-de-Siècle-Jena. Göttingen 2003. In: HBO-Rezensionen ([www.bbf.de/Archiv/2003/rez-005.htm](http://www.bbf.de/Archiv/2003/rez-005.htm))

pädagogik wird dabei offensichtlich in Kauf genommen. Vor allem in methodisch-didaktischen Darstellungen ist eine solche auf Verwertung orientierte Rezeptionspraxis zu beobachten. Sie wird von zahlreichen reformpädagogischen Verlagen und nicht zuletzt durch kaum noch zu überschauende Angebote im Internet gestützt.<sup>26</sup> Wie weit diese Verfahrensweise methodisch legitim ist, soll hier nicht diskutiert werden.

### **Reformpädagogik in sozialen Zusammenhängen und im Kontext sozialer Bewegungen**

Weshalb sozialgeschichtliche Forschungen zur Reformpädagogik noch immer zu den Desiderata der Disziplin gehören, mag verschiedene Ursachen haben.<sup>27</sup> In einem Aufsatz zum 100. Todestages J. H. Pestalozzis im Jahre 1927 geht Robert Seidel, ein Protagonist der Arbeits- und Sozialpädagogik, der Frage nach, weshalb die sozialpolitische und sozialpädagogische Leistung Pestalozzis im 19. Jahrhundert gegenüber seinen unterrichtsdidaktischen Auffassungen so gut wie nicht zum Tragen kam und gelangt zu dem Schluss: „Erst musste die soziale Idee durch die soziale Bewegung in das soziale, politische und pädagogische Leben eindringen und die Köpfe und Herzen erobern, ehe Pestalozzi, der Unbekannte, erkannt und gewertet werden konnte.“<sup>28</sup> Analoges ließe sich für die Rezeptionsgeschichte der Reformpädagogik sagen. Um sie in ihren sozialen Dimensionen zu erfassen, bedarf es eines sozialen Erkenntnisinteresses. Gleichwohl ist *Reformpädagogik eine soziale Tatsache*. Ihre Protagonisten wie ihre Gegner kamen aus bestimmten sozialen, politischen und kulturellen Milieus, verfügten über Erfahrungshintergründe, verfolgten Interessen, verhielten sich zu den sozialen und politischen Gegebenheiten ihrer Zeit. Reformpädagogik entstand nicht im Reich der Ideen, sondern in einem historisch-konkreten gesellschaftlichen Raum, unter konkreten sozialen, politischen und pädagogischen Bedingungen und

- 
- 26 Unter dem Stichwort Reformpädagogik enthält das Internet 9.740 Einträge, andere Wortvarianten sind ähnlich ertragreich. Nicht mehr überschaubar ist das Angebot an Literatur, die solche „Bausteine“ anbietet. Vgl. als Beispiel: Reformpädagogik-Archiv zum Abrufen von Texten und Grafiken zur klassischen und aktuellen Reformpädagogik. ([reformpaedagogik-archiv.de](http://reformpaedagogik-archiv.de)).
- 27 Der von Jürgen Kocka konstatierte Rückgang der Sozialgeschichte trifft auf die Historische Erziehungswissenschaft mindestens ebenso zu. Vgl. Vortrag in der Klasse für Sozial- und Geisteswissenschaften der Leibniz-Sozietät zu Berlin am 20.3.2003.
- 28 Seidel, Robert: Der unbekannte Pestalozzi, der Sozialpolitiker und Sozialpädagoge. In: Freie Schulzeitung. Hrsg. vom Deutschen Lehrerbunde im tschechoslowakischen Staate. 7(1927)6, S. 85.

mit unterscheidbaren Absichten. Es macht sehr wohl einen Unterschied, ob Reformvorschläge der Abwendung von Frust, Langeweile, Überbürdung, Eintönigkeit, Einsamkeit, Repression, Uneffektivität in bürgerlichen Lebenswelten gelten oder ob die soziale Emanzipation benachteiligter Kinder mittels Bildung und Aufklärung im Zentrum des Interesses steht. Der Kampf gegen Kinderausbeutung beispielsweise berührte viele, aber keineswegs alle Reformpädagogen, für manche war dies überhaupt kein Thema, weil sie eine ganz andere Klientel im Auge hatten. Es ist ein Unterschied und keineswegs ein historisch erledigtes Problem, ob reformpädagogisches Engagement der Gründung von teuer zu bezahlenden Eliteschulen gilt oder dem allgemeinen öffentlichen Schulwesen. Und es ist auch ein Unterschied, ob sich die pädagogischen Akteure in den Dienst des politischen Konservatismus und Nationalismus stellten oder ob sie mit sozialen und demokratischen Bewegungen oder linken politischen Parteien sympathisierten.

Ob und inwieweit Reformpädagogik selbst als soziale Bewegung in Erscheinung trat bzw. eine solche Charakterisierung in Anspruch nehmen kann, bedarf weiterer Untersuchungen. Betrachtet man soziale Bewegungen als „einen organisatorisch nicht kontrollierten Prozess der kollektiven Abwendung von gesellschaftlich dominanten Werten, Normen oder Zwecksetzungen, dessen Träger bzw. Akteure [grundlegende] Veränderungen der bestehenden Gesellschaft anstreben“ und legt man darüber hinaus die in der Literatur hierzu angeführten Kriterien – „1) eine geringe organisatorische Strukturierung, 2) die prozessuale Unkalkulierbarkeit der gesellschaftlichen Oppositionsfunktion, 3) die abgestufte Reichweite oppositioneller Handlungsorientierungen und 4) das voluntaristische Handlungsmodell“<sup>29</sup> – an die reformpädagogische Bewegung an, zeigen sich gravierende Differenzierungen sowohl der pädagogischen Konzepte als auch der diesen Konzepten zugrunde gelegten Intentionen und Realisierungsbedingungen. Andere Perspektiven ergeben sich aber auch schon, wenn der übliche Rahmen, in dem Reformpädagogik meist dargestellt ist, verlassen bzw. erweitert wird. Hierzu zwei Exempel.

### **Reformpädagogik und Frauenbewegung**

1. Es ist gewiss kein Zufall, dass in der pädagogischen Reformbewegung vergleichsweise viele Frauen zu finden sind. Ihr Anteil an der Entwicklung einer neuen pädagogischen Kultur ist in der Standardliteratur zur Reformpädagogik nicht annähernd angemessen berücksichtigt. Meist waren

---

29 Dieter Nohlen (Hrsg.): Wörterbuch Staat und Politik. Bonn 1998, S. 680.

es Quereinsteigerinnen, die entweder über die Mühsal der Lehrerinnenkarrieren, aus nichtpädagogischen sozialen Berufen oder aus eigenen sozialen Erfahrungen zur Reformbewegung kamen. In nahezu allen Fällen erweist sich das soziale Motiv als zentral. Neben den Populistinnen Ellen Key oder Maria Montessori wirkten unzählige andere in der bzw. für die reformpädagogische Praxis, denen in der Überlieferung meist nur eine Schattenexistenz zugewiesen wird, z.B. Anna Siemsen, Elisabeth Rotten, Olga Essig, Minna Specht, Hildegard Wegscheider u.v.a. Manche Repräsentanten der Reformpädagogik hatten neben oder hinter sich Frauen, von denen die reformpädagogischen Projekte maßgeblich mitgetragen wurden. Das gilt beispielsweise für Célestin und Elise Freinet, Otto und Alice Rühle, Janusz Korczak und seine Mitarbeiterin Stefania Wilczynska oder gleichermaßen für die Frauen um A.S. Makarenko.

2. Pädagogische Reformen fanden sowohl in der links-bürgerlichen wie in der proletarischen Frauenbewegung eine verlässliche Stütze. Viele bislang nur als Frauenrechtlerinnen bekannte Persönlichkeiten können bei genauerem Hinsehen zugleich als pädagogische Reformeuerinnen geoutet werden. Neben bekannten Frauen wie Clara Zetkin oder Käthe Duncker gilt das auch für weniger bekannte, wie die Wiener Publizistin und Frauenrechtlerin Therese Schlesinger und ihre Schwester Emma Eckstein, die Journalistin Oda Olberg, die Ärztin Hope Bridges Adams-Lehmann, die Sozialpolitikerin Henriette Fürth, die Frauenrechtlerin Wally Zepler u.a. Sie betrachteten Reformpädagogik vor allem – aber nicht nur – unter dem Aspekt der Emanzipation von Mädchen und Frauen und leisteten, um nur ein Beispiel zu nennen, bereits im wilhelminischen Deutschland einen wichtigen Beitrag zur Reform der Sexualerziehung, lange bevor dieses Thema in den 20er Jahren in die Pädagogik aufgenommen wurde.<sup>30</sup> Ungeachtet inhaltlicher Auseinandersetzungen bildeten Erziehungsfragen häufig einen gemeinsamen Bezugspunkt zwischen verschiedenen Reformlagern, übten eine Art Scharnier- und Integrationsfunktion aus. Gerade an Frauenfiguren ist zeigbar, dass bürgerliche und sozialistische Frauenbewegung, Friedensbewegung, soziale und politische Bewegung, Lebensreformbewegung und eben auch Reformpädagogik – zumindest in der Zeit vor dem ersten Weltkrieg – in hohem Maße miteinander vernetzt waren.

---

30 Vgl. Christa Uhlig: Sexualreform, Sexualerziehung und Arbeiterbewegung. Diskurse in den Zeitschriften „Die Neue Zeit“ und „Sozialistische Monatshefte“ von der Jahrhundertwende bis zum ersten Weltkrieg. In: Jahrbuch für Forschungen zur Geschichte der Arbeiterbewegung. Berlin 2003/1, S. 72–90.

3. Auffällig ist in diesem Kontext auch, dass umfangreiche Quellenbestände bislang unbenutzt blieben, weil Fragen in diese Richtung offensichtlich gar nicht erst gestellt werden. Das betrifft z.B. die Ellen-Key-Forschung, die wichtige Quellen, die die Nähe zahlreicher Frauen aus sozialistischen Kreisen zu Ellen Key belegen, unberücksichtigt lässt.<sup>31</sup> Dabei ist nicht der Fakt, dass Ellen Key geistige Verbindung zu den sozialen und politischen Bewegungen ihrer Zeit pflegte, verwunderlich, da sie selber politisch und sozial ambitioniert war und ihre Schriften bei aller Widersprüchlichkeit eine weitreichende sozial-politische Dimension aufweisen. Verwunderlich ist eher, dass die Forschung solche Aspekte kaum aufgreift. Die nachhaltige Wirkung Ellen Keys, so ist zu vermuten, ist erst dann schlüssiger zu erklären, wenn zugleich auch ihre sozial-politischen Hintergründe Berücksichtigung finden.<sup>32</sup>

### **Reformpädagogik und Arbeiterbewegung**

Während für die Zeit der Weimarer Republik politische und soziale Kontexte „linker“ reformpädagogischer Projekte ansatzweise und exemplarisch beschrieben sind, fehlen neuere Forschungen zum Verhältnis von Reformpädagogik und Arbeiterbewegung für die Zeit vorher fast völlig. In der DDR der achtziger Jahre begonnene Arbeiten fanden nach der „Wende“ keine Fortsetzung.<sup>33</sup> Arbeiterbewegung – ein Gebiet, auf dem die bildungshistorische Forschung der DDR Beachtliches geleistet hatte – scheint seither als Forschungsgegenstand obsolet. Unterdessen wurde diese Thematik erneut aufgegriffen<sup>34</sup> und schon die ersten Ergebnisse bieten Interessantes.

1. Liest man die bildungspolitischen und pädagogischen Texte der Arbeiterbewegung aus der Perspektive reformpädagogischer Begrifflichkeit, trifft man auf deutlich mehr Gemeinsames als Trennendes. Das gilt für pädagogisch relevante Texte aus der Feder von Clara Zetkin, Wilhelm Liebknecht, August Bebel, Franz Mehring, Karl Kautsky, Käthe Duncker, Heinrich Schulz, Edwin Hoernle, Theodor Neubauer u.a., aber auch für

31 Das betrifft z.B. Hope Bridges Adams-Lehmann, Henriette Fürth oder Juliane von Vollmar.

32 Vgl. hierzu auch Jürgen Helmchen: Ellen Key als „Zeiterscheinung“ – Zur historischen Platzierung des „Jahrhundert des Kindes“. In: Sabine Andresen (Hrsg.): Ellen Keys reformpädagogische Vision. Weinheim, Basel 2000, S. S. 284.

33 Vgl. Gerd Hohendorf: Reformpädagogik und Arbeiterbewegung. Oldenburg 1989.

34 Die DFG fördert derzeit ein Projekt an der Universität Paderborn zum Thema „Die Rezeption der Reformpädagogik in der Arbeiterbewegung. Ein Beitrag zu einer kritischen Rezeptionsgeschichte.“ Im Rahmen dieses Projektes konnte auch der vorliegende Beitrag entstehen.



programmatische Verlautbarungen, z.B. für das erste, auf dem Mannheimer Parteitag 1906 von Clara Zetkin und Heinrich Schulz vorgestellte sozialdemokratische Bildungsprogramm, und besonders für die nach der Jahrhundertwende von Clara Zetkin, Heinrich Schulz und Käthe Duncker herausgegebenen Erziehungsratgeber für proletarische Eltern.<sup>35</sup> Auffällig sind nicht nur eine ähnliche Symbolik und Rhetorik – z.B. die Verwendung von polarisierenden Sprachcodes, wie „alt - neu“, „Lernschule - Arbeitsschule“, „Einseitigkeit - Ganzheitlichkeit“, „Schule - Leben“. Auch im Gebrauch und in der Auslegung zentraler pädagogischer Begriffe, z.B. Arbeit, Selbsttätigkeit, Aktivität, Gemeinschaft, Individualität, sind Kongruenzen auffindbar. Neben parallelen gab es gleichermaßen konkurrierende Entwicklungen, wie die Auseinandersetzung um die geistige Urheberschaft der Idee der Arbeitsschule zwischen Robert Seidel und Georg Kerschensteiner demonstriert. Die erste zusammenhängende Schrift zur Arbeitsschule wurde 1885 von dem in Zürich lebenden Robert Seidel unter dem Titel „Der Arbeitsunterricht, eine pädagogische und soziale Notwendigkeit, zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Vorwürfe“ vorgelegt.<sup>36</sup> Sein Arbeitsschulkonzept schließt an Robert Owen und Karl Marx an und erfasst Arbeit in einer weiten erzieherischen, bildnerischen, sozialen und moralischen Dimension.<sup>37</sup> Erst 24 Jahre später, im Jahr 1908, entwickelte Georg Kerschensteiner, Stadtschulrat in München, ausgerechnet auf einer Gedenkveranstaltung zu Pestalozzi in Zürich, zu der Seidel nicht geladen war, sein Konzept zur Arbeitsschule, die er nicht nur enger, speziell auf die Volksschule bezogen fasst, sondern überdies mit staatsbürgerlicher Erziehung verbindet: „Mit einem Minimum an Wissensstoff ein Maximum an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Arbeitsfreude im Dienste staatsbürgerlicher Gesinnungen.“<sup>38</sup> Obwohl Seidel beinahe sofort mit einer Gegenschrift<sup>39</sup> reagierte und die Defizite bzw. Wider-

35 Z.B. die Beilagen zur Zeitschrift „Gleichheit“: „Die Mutter als Erzieherin“ und „Für unsere Kinder“. Hrsg. von Clara Zetkin, Hermann und Käthe Duncker, 1906–1914.

36 Robert Seidel (1850–1933), ein Textilarbeiter aus Sachsen, floh 1870 als Kriegsdienstverweigerer in die Schweiz, wo er nicht nur Mitbegründer der Schweizerischen Sozialdemokratie wurde, sondern auch eine Lehrerausbildung absolvierte und es in Zürich immerhin bis zum Privatdozenten brachte.

37 Seidels Buch beeinflusste das Bildungsdanken innerhalb der Arbeiterbewegung ebenso wie das der Reformpädagogik. Seine Gedanken greift Clara Zetkin in ihrer bekannten Rede auf der Bremer Frauenkonferenz 1904 auf, später P. P. Blonski in seiner Schrift „Die Arbeitsschule“ (1918) und nicht minder Paul Oestreich in seinem „Produktionsschulprojekt“ der zwanziger Jahre.

38 Georg Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule. 4. Aufl., Leipzig, Berlin 1920, S. 94f.

39 Robert Seidel: Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. Kritik und Ergänzung des Vortrags von Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner aus München. Zürich 1908.

sprüche des Kerschensteinerschen Konzeptes aufdeckte, konnte er sich im Diskurs um die Arbeitsschule letztendlich nicht durchsetzen. Kerschensteiners Name blieb im historisch-pädagogischen Gedächtnis mit dem Begriff der Arbeitsschule verbunden, während Seidel unverdienterweise zunehmend ignoriert wurde.

2. Aufschlussreiches über Beziehungen zwischen Arbeiterbewegung und Reformpädagogik ist auch aus der proletarisch-sozialistischen Presse vor dem ersten Weltkrieg zu erfahren. Nahezu alle reformpädagogischen Neuerscheinungen wurden hier rezensiert und kritisch reflektiert, darunter z.B. alle Schriften Ellen Keys. Gleiches gilt auch für andere zeitgenössische Reformbewegungen. Heftige Diskurse in der Presse galten z.B. der Frage, ob Naturheilkunde, Antialkoholbewegung oder Ernährungsreformen Themen der Sozialdemokratie sein sollen und ob sie eine sozialistische Spezifik aufweisen, wie es z.B. die Gründer einer Zeitschrift „Vegetarischer Vorwärts“ (1893) meinten.<sup>40</sup> Besonders in der Zeit vor dem ersten Weltkrieg offenbarten die Quellen eine hohe Empfänglichkeit für Reformideen unterschiedlichster Provenienz. Dabei ging es m.E. nicht um eine Annäherung an bürgerliche Lebenswelten, wie der Gleichklang vieler Inhalte und Orientierungen vermuten lassen kann und wie es in der Literatur zur Arbeiterkultur mitunter zu lesen ist. Die Rezeption der Reformbewegungen erscheint eher Moment eines Suchprozesses proletarisch-sozialistischer Identität und der Konstruktion proletarischer Gegenkulturen. Es habe eine Zeit gegeben, schreibt Adams-Lehmann 1911 in den „Sozialistischen Monatsheften“, „in der Sozialisten nichts von Bewegungen wissen wollten, die anderweitig herkamen. Jetzt sind wir, Gott sei Dank, erfahrener und verständiger geworden. ... Ist der Sozialismus der Heerstrom unserer Zeit, so müssen alle Nebenströme in ihn hineinfließen und dürfen von ihm darum freudig und kameradschaftlich begrüßt werden...“<sup>41</sup>

Die Diskurse in der Presse, namentlich in den vor dem ersten Weltkrieg repräsentativen theoretischen Zeitschriften „Die Neue Zeit“ (1883 von Karl Kautsky und J.H.W. Dietz gegründet) und „Sozialistische Monats-

---

40 An der Diskussion um diese Fragen war ein großer Personenkreis unterschiedlicher politischer, kultureller und wissenschaftlicher Provenienz beteiligt: Clara Zetkin, Karl Kautsky, Franz Mehring, Heinrich Cunow, Paul Kampffmeyer u.a., neben den genannten Frauenrechtlerinnen auch Henriette Roland-Holst, Wilhelm Bölsche, Artur Buchenau, Richard Lohmann, Sjonkje Troelstra, Wilhelm Hausenstein u.a.

41 Sozialistische Monatshefte. (1911)18–20, S. 1242.

hefte“ (1897 von Joseph Bloch gegründet), spiegeln ein hohes theoretisches Reflexionsniveau und zeigen, wie stark das sich entwickelnde sozialistische und marxistische Denken in die zeitgeschichtlichen Kommunikationszusammenhänge eingebunden war. Das sozialwissenschaftliche Denken in dieser Zeit sei in Wirklichkeit sogar stärker von den Marxisten bestimmt worden als von der bürgerlichen Wissenschaft, vermutete einst der Politikwissenschaftler Wolfgang Abendroth. „Man wußte auch, daß von den jungen Marxisten, wie sie jetzt in der Sozialdemokratie aufstiegen, viele mehr leisteten als die bürgerlichen Professoren. [...] Es gab kein großes bürgerliches wissenschaftliches Institut, in dem nicht unter der Hand die ‚Neue Zeit‘ [...] gelesen und heimlich als eine Zeitschrift von höchstem Niveau anerkannt worden wäre.“<sup>42</sup>

3. Ob diese Behauptung auch für die Erziehungswissenschaft zugetroffen haben könnte, wage ich zu bezweifeln. Gleichwohl geraten bei einer solchen Perspektive auch hier Personenkreise in den Blick, die in der Pädagogik Beachtliches geleistet haben, aber in der heutigen Erziehungswissenschaft völlig zu Unrecht unbekannt sind. Dazu gehört der erwähnte *Robert Seidel*, dessen bildungstheoretische Ansätze noch längst nicht erschlossen sind. Seidels Nachlass liegt seit Jahren unberührt in Züricher Archiven. Dazu gehören auch *Otto und Alice Rühle*. Mit ihren Sozialanalysen proletarischer Kindheit, vor allem „Das proletarische Kind“ (1911) und „Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats“ (1930), haben sie nicht nur auf die elende Situation der Mehrheit der Kinder in der damaligen Zeit gewiesen, sondern auch zur Entwicklung eines soziologischen Ansatz der Kindheitsforschung beigetragen. Nicht minder interessant dürften die bei Rühle vorfindbaren Ansätze einer psychoanalytischen Pädagogik sein. Am Beispiel eines von der Ärztin *Hope-Bridges Adams-Lehmann*<sup>43</sup> in München initiierten Schulreformprojektes schließlich kann gezeigt werden, wie komplex Reformideen auch in sozialistischen Kreisen existierten. Die aus England stammende und zuletzt in München praktizierende Ärztin, eine der ersten in Deutschland, trat nicht nur als Medizinreformerin und mutige Streiterin gegen den § 218

42 Wolfgang Abendroth: Einführung in die Geschichte der Arbeiterbewegung. Von den Anfängen bis 1933. Vorlesungen, bearbeitet von Heinz-Gerd Hofschien. Heilbronn 1997 (3., durchgesehene Aufl.), S. 134.

43 Zur Biographie vgl. Marita Krauss: Die Frau der Zukunft. Dr. Hope Bridges Adams Lehmann. 1855–1916. Ärztin und Reformerin. München 2002.

sowie als Übersetzerin von August Bebel's „Die Frau und der Sozialismus“ ins Englische hervor, sondern war zugleich eine exzellente Kennerin der Pädagogik. Das belegen zahlreiche Beiträge zur Sexualpädagogik, Familienerziehung, Kindergartenpädagogik, zum Fremdsprachenunterricht, zur Allgemeinbildung oder Methodenreform in der sozialistischen Presse. Von ihr stammt ein *Versuchsschulentwurf*, den sie 1909 der Stadt München zur Genehmigung vorlegte. Es ist m.E. der erste Plan einer sozialistischen Versuchsschule überhaupt und vermutlich der einzige, an dessen Zustandekommen neben Künstlern, Literaten und Reformern unterschiedlichster Couleur auch zahlreiche Repräsentanten der Sozialdemokratie gedanklich mitgewirkt haben. In ihrem Haus in München verkehrten Clara Zetkin, Rosa Luxemburg, August Bebel, Karl und Luise Kautsky, selbst Lenin gehörte zu ihren Gästen. Mit ihren eigenen und den Kindern Clara Zetkins hatte sie das pädagogische Konzept der Versuchsschule erprobt. Ob Adams-Lehmann ihren Entwurf absichtsvoll im Kontrast zum damaligen Münchner Schulsystem, das stark von Georg Kerschensteiner geprägt war, entwickelt hatte, ist ungewiss. Dass er über Kerschensteiner hinaus reicht, wird indessen an den *zentralen Ideen* deutlich: gleiche Bildung für Jungen und Mädchen, gemeinsamer bilingualer Kindergarten ab 3. Lebensjahr, qualifizierte Sprachausbildung als Teil einer umfassenden Allgemeinbildung, Selbstbetätigung als Methode, gemeinschaftliche Erziehung nicht um der Gemeinschaft willen, sondern um das Individuum mit sozialer Kompetenz auszustatten. Hervorhebenswert ist auch ihr *Bildungsbegriff*, der sich von vielen reformpädagogischen Konzepten abhebt. Bildung versteht sie als geschlechtsunabhängige Menschenbildung mit einem unverzichtbaren Eigenwert: „Ich sage Bildung kurzweg und nicht etwa Frauen- und Mädchenbildung, denn es hat mir immer geschienen [...], dass die Bildung eins und unteilbar und von dem Geschlecht ihres Trägers ganz und gar unabhängig ist. Es gibt eine allgemeine und eine Fachbildung, aber eine männliche und eine weibliche Bildung gibt es nicht. Was für den Mann gut ist zu wissen und zu können, ist auch für die Frau gut [...].“ Und zum Eigenwert von Bildung: „Es besteht eine rationalistische Richtung, die in der Bildung nur das direkt in Geld und Aktualität Umsetzbare gelten lässt. Auf diesem Standpunkt stehe ich nicht. [...] Es gilt, einen Wissensdurst zu stillen, der keinen unmittelbaren Bezug zur Gegenwart hat. Sich eines Genusses zu befähigen, der seine Berechtigung in sich selbst trägt.“ Und schließlich mit dem Blick auf die *methodische Seite*: „Die Schule der Zukunft soll uns nicht nur bessere Methoden, son-

dern auch als Resultat dieser Methoden, ein weit tieferes und umfangreicheres Wissen bringen, als sich die heutige Schulweisheit träumen lässt.“<sup>44</sup>

## Zwei vorläufige Schlussfolgerungen

1. Die Kultur-, Zivilisations- und Gesellschaftskritik der Reformpädagogik wurde von großen Teilen der sozialen Bewegungen mitgetragen. Sie entstand als Reaktion auf die Herausbildung des modernen Kapitalismus und begleitete dessen Entwicklung bis in die Gegenwart. Reformpädagogik ist schon deshalb nicht historisierbar, weil die Verhältnisse, die sie hervorgebracht haben, zwar in ihrem Erscheinungsbild gewandelt sind, aber in ihren Grundstrukturen Konstanz aufweisen. Vor diesem Hintergrund erklärt sich der nach wie vor populäre Rückgriff auf Reformpädagogik als „Krisensymptom“, als ständige „Wiederkehr des Verdrängten“, als ein immer wiederkehrender Versuch, mittels Erziehung aus dem Teufelskreis der Reproduktion von Zwängen und ungeliebten Zuständen auszusteigen. „Eine strukturdynamische Gesellschaft ... wie die späte bürgerliche, die den sozialen Sektor und damit die Lebenslage der Individuen beständig umformt, benötigt das ‚gute‘ Kind und weiter noch die Naturalisierung des ‚Guten‘, weil sie sich nur mehr im Vorgriff auf Zukunft hin verstehen kann. Sie muss den ‚guten‘ Zustand in die Zukunft hineinprojizieren, weil der gegenwärtige nach ihren Maßstäben nicht vollends zu legitimieren ist. Diese Gesellschaft, die ihren Anfang in den großen industriellen und sozialen Umwälzungen des 19. Jahrhunderts genommen hat und das 20. bis heute bestimmt, erzeugt in ihrem Innern selbst beständig ihre eigene Negation. Darin sieht sie gar ihre eigene Modernität. Zukunftsgewissheit muss also von außerhalb dieser Verhältnisse gewonnen werden.“<sup>45</sup> Reformpädagogik erscheint als eine solche Möglichkeit. Dabei ist nicht zu übersehen, dass sie trotz gemeinsamer Symbolik und Rhetorik seit ihrem Entstehen eine sich auch in ihren Bildungs- und Erziehungsinteressen zunehmend spaltende und differenzierende Gesellschaft spiegelt. Ihre Angebote sind *nicht Varianten* einer homogenen pädagogischen Zielrichtung, sondern markieren gravierende *pädagogische Differenzen*. Unter Berufung auf Reformpädagogik ist alles Mögliche begründbar. Deshalb müssen sowohl die sozialen als auch die pädagogischen Folgen gar zu ra-

---

44 Krauss 2003, S. 136–138.

45 Helmchen 2000, S. 295–297.

scher Rückgriffe auf reformpädagogische Ideen immer zugleich mitbedacht werde.

2. Spätestens seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts konstituierte sich innerhalb der Arbeiterbewegung ein klares Bewusstsein über die Bedeutung von Bildung, Erziehung und Pädagogik für die soziale, politische und geistige Emanzipation der Arbeiterschaft und alle anderen unterprivilegierten Schichten. Dabei entstanden – inspiriert durch die Rezeption und kritische Reflexion maßgeblicher pädagogischer Zeitströmungen – *originäre* Ansätze pädagogischen Denkens, die ihrerseits auf die (bürgerliche) Schulreformbewegung zurückwirkten. Die Profilierung bildungspolitischer und pädagogischer Auffassungen in der Arbeiterbewegung vollzog sich nicht isoliert aus sich selbst heraus, sondern in lebendiger Wahrnehmung der bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklungen und Auseinandersetzungen. Zumindest *in der Zeit vor dem ersten Weltkrieg* befand sich Reformpädagogik dabei häufig in der Funktion einer „Stichwortgeberin“ für die Herausbildung eigener pädagogischer Auffassungen. Mit der politischen Spaltung und Polarisierung der Arbeiterbewegung verloren sich viele Ansätze einer solchen konstruktiven Synthese im Streit der Richtungen und Ideologien. Diese Zusammenhänge sind nicht nur für die Rezeptionsgeschichte der Reformpädagogik von Bedeutung. Auch für die Konstituierung sozialistischer Pädagogik bzw. die Frage, was deren spezifischer Gehalt denn eigentlich sei, lassen sich Schlussfolgerungen ziehen. Damals in der DDR wurde um die Frage gestritten, ob Arbeiterbewegung eine Quelle für Reformpädagogik oder Reformpädagogik eine Quelle für sozialistische Pädagogik war, – aus heutiger Perspektive ein müßiger Streit. Eher ist wohl zu fragen, welche Vorstellungen vom Menschen, von Erziehung und Schule sozialemanzipatorischen und demokratischen Ansprüchen gerecht werden konnten und darüber hinaus, welche politischen, sozialen, kulturellen, personalen und pädagogischen Konstellationen pädagogische Reformen begünstigten bzw. verhinderten. Gerade hier ist aus Geschichte noch einiges zu lernen.