



Leseprobe aus Eble, Kunert, Kluge und Steffen,
Reformpädagogik: Kontroversen – Einwände – Anstöße,
ISBN 978-3-7799-6964-8 © 2023 Beltz Juventa in der
Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6964-8](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6964-8)

Inhalt

| | |
|--|-----|
| Reformpädagogik: Kontroversen – Einwände – Anstöße <i>Marco Steffen, Sven Kluge, Simon Kunert, Lukas Eble</i> | 7 |
| „Reformpädagogik“: Zur Problematik eines pädagogikhistoriographischen Signifikanten und zur Ambivalenz seiner Signifikate <i>Edgar Weiß</i> | 17 |
| Reformpädagogik – historische Kontexte, Intentionen, Rezeptionsmuster <i>Christa Uhlig</i> | 39 |
| Die Bedeutung reformpädagogischen Denkens in der frühen Sowjetunion <i>Marco Steffen</i> | 56 |
| Gesellschafts- und machtkritische Positionen aus dem Spektrum der Individualpsychologie und der von ihr beeinflussten Reformpädagogik: Impulse für eine kritische Pädagogik <i>Sven Kluge</i> | 77 |
| Reformpädagogik in Summerhill – Psychoanalyse und Kritische Pädagogik <i>Michael Kubsda</i> | 102 |
| Die Entdeckung des ‚verwertbaren‘ Kindes – Anpassung, Normalisierung und verwertungslogische Optimierung im ‚alternativen‘ frühpädagogischen Bereich am Beispiel der ‚Reformpädagogik‘ Montessoris <i>Simon Kunert</i> | 119 |

| | |
|---|-----|
| Die Ablehnung des autoritären Gehalts der Corona-Politik in Kritischer Pädagogik und ‚linker‘ Bildungspolitik. Eine Lektion aus der sozialistischen Reformpädagogik <i>Armin Bernhard</i> | 147 |
| Autorinnen und Autoren | 167 |

Reformpädagogik: Kontroversen – Einwände – Anstöße

Marco Steffen, Sven Kluge,
Simon Kunert, Lukas Eble

Beinahe ein Jahrhundert nach dem Ende der eigentlichen Epoche der klassischen Reformpädagogik, das gemeinhin auf den Zeitraum der nationalsozialistischen Machtübernahme datiert wird, bleibt das erziehungswissenschaftliche Forschungsinteresse an Ansätzen aus dem Spektrum dieser Reformbewegung ungebrochen – wie nicht zuletzt die Vielzahl von einschlägigen (Handbuch-)Publikationen in den vergangenen Jahren zeigt (vgl. bspw. Keim/Schwerdt 2013, Idel/Ullrich 2017, Barz 2018). Ebenso erfahren bestimmte, dem Feld der Reformpädagogik zuzurechnende Ideen und Konzeptionen (wie etwa die Waldorfpädagogik, Montessoripädagogik oder Jenaplanpädagogik) in pädagogischen Praxisfeldern eine anhaltend hohe oder sogar zunehmende Aufmerksamkeit.

Zugleich mangelt es gerade in unserer Gegenwart nicht an kritischen bis ablehnenden Sichtweisen auf ‚die‘ Reformpädagogik: Hervorzuheben sind hier die vor allem mit der Odenwaldschule verbundenen Missbrauchsskandale, die neuerliche weitreichende Dekonstruktionen angestoßen haben (vgl. Oelkers 2011, 2016).

Dabei variieren die jeweils zugrunde gelegten Verständnisse von ‚Reformpädagogik‘ erheblich: Reformpädagogik sei, so Winfried Böhm, ein „Vexierbild“ (Böhm 2012, S. 8); Wolfgang Keim hebt in diesem Sinne hervor, dass „derzeit unterschiedlichste systematische und historische Verständnisse des Begriffs wie seiner Bedeutung miteinander konkurrieren“ (Keim 2016, S. 19). Dieser nicht selten mit Polarisierungen und (neuen) Unübersichtlichkeiten verbundene Streit um Deutungen ist aus einer längerfristigen Perspektive zumindest bis zu

einem gewissen Grad mit dem Brüchigwerden des innerhalb der geisteswissenschaftlichen Schule um Herman Nohl über Generationen hinweg konstruierten und tradierten Kanons verbunden: In einer Reihe von Studien (vgl. z. B. Bernhard 1999, Uhlig 2006, Uhlig 2008 und insgesamt die von Wolfgang Keim herausgegebene Reihe *Studien zur Bildungsreform*, Neuhäuser/Rülcker 2000, Kluge/Borst 2014, Weiß 2016) wurden die von Nohl et al. ausgeschlossenen bzw. marginalisierten Ansätze, insbesondere aus dem Umfeld der demokratischen und demokratisch-sozialistischen Reformpädagogik verstärkt in den Blick genommen und damit lange, z. T. bis heute weiterhin dominante Bilder bildungsbürgerlicher Provenienz irritiert und mit Nachdruck infrage gestellt. Gleichwohl lassen etliche neuere Publikationen eine anhaltende Wirkmächtigkeit dieser von Seiten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik forcierten Kanonbildung erkennen.

Wird dem Begriff der Reformpädagogik in diesem Kontext – ungeachtet der Tatsache, dass die Anlage von Erziehung und Bildung dauerhaft mit den gesellschaftlichen Bedingungen gekoppelt und insofern schon hinsichtlich der politischen Konjunkturen permanent ‚reformiert‘ wird, also jede Pädagogik ‚Reformpädagogik‘ ist – eine gewisse Berechtigung zugestanden, so kommt der (weiteren) Aufarbeitung der Geschichte ‚der‘ Reformpädagogik nicht nur aus historiographischen, sondern vor allem vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer Reformbestrebungen eine zentrale Bedeutung zu, beziehen sich letztere ja nicht unwesentlich auf deren Ideen und Impulse. Eine kritische Reflexion der Gehalte und Potenziale wie auch der regressiven, unterdrückenden und reaktionären Momente der höchst unterschiedlichen unter diesem Oberbegriff zusammengefassten Ansätze darf sich grundsätzlich nicht allein auf ideengeschichtliche Motive beschränken, sondern muss vielmehr von den realen gesellschaftlichen Bedingungen ausgehen – in diesem Fall u. a. gekennzeichnet durch die mit der ‚industriellen Revolution‘ einhergehende Umgestaltung der sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Verhältnisse (vgl. Heydorn 2004a, S. 196 ff., Keim 2016, S. 37 f.). Die sich

zuspitzen gesellschaftlichen Krisen und Widersprüche finden ihren Ausdruck dabei ebenso in den zeitgenössischen reformpädagogischen Entwürfen, die die für den nunmehr postfordistisch transformierten Kapitalismus charakteristischen „Momente der Entfremdung“ (Skiera 2010, S. 47) in unterschiedlicher Weise wahrnehmen und zu bearbeiten versuchen: „Kontinuitäten und Diskontinuitäten im historischen Prozeß gebühren dabei die gleiche Aufmerksamkeit, denn demokratisch-emanzipatorische Entwürfe für die Zukunft lassen sich nur mit einem Verständnis von Geschichte realisieren, das Gleichzeitigkeiten und Ungleichzeitigkeiten aufspürt und in Relation setzt.“ (Borst 1997, S. 291)

Angesichts jener auf verschiedenen Ebenen anzutreffenden Vielfaltigkeit, Heterogenität und Widersprüchlichkeit bleibt ‚Reformpädagogik‘ summa summarum ein schwer zu greifender und zu definierender Begriff. Lassen sich, bei aller Verschiedenheit, zumindest im Kern „eine gemeinsame Grundhaltung den pädagogischen Fragen gegenüber“ (Alt 1956, S. 346) bzw. gemeinsame „Strukturmerkmale“ (Bernhard 2008, S. 155 f.) „jenseits aller politischen Differenzen und pädagogischer Unterschiede“ (ebd.) erkennen (Entdeckung des Kindes als eigenständiges Subjekt, Ausbruch aus der methodischen und didaktischen Verkrustung im deutschen Kaiserreich und Entwicklung neuer Lehr- und Lernmethoden, Hervorhebung der Bedeutung von Selbsttätigkeit, Betonung der ‚Ganzheitlichkeit‘, pädagogischer Optimismus etc.), so fällt eine (gesellschafts-)politische Einordnung reformpädagogischer Ideen und Konzeptionen häufig besonders schwer.

Schon das Beispiel der ‚Entdeckung des Kindes‘ und einer ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ macht deutlich, dass sich bei genauerer Betrachtung in diesem ‚gemeinsamen Kern‘ die unterschiedlichsten Positionen, immanente Widersprüche und ideologische Versatzstücke verbergen. Einerseits entspringt der Kindorientierung „die radikale Kritik der traditionellen Erziehungsinstitutionen und die Forderung nach einer Neuen Erziehung“ (Ullrich 2013, S. 380), andererseits liegen ihr nicht selten irrationalistische, idealisierende, letztlich selbstwider-

sprüchliche und die Möglichkeit von pädagogischem Handeln infrage stellende Annahmen zugrunde, so dass die ‚Pädagogik vom Kinde aus‘, wie Edgar Weiß in diesem Heft bemerkt, „de facto die pseudo-empathische Umdeutung erwachsener Bemächtigungsansprüche“ (S. 30) darstellt, was im Hinblick auf mögliche emanzipatorische Potenziale eine differenzierte Analyse der unterschiedlichen Ansätze notwendig macht.

Insgesamt fällt insbesondere mit Bezug auf die im Unterschied zu den ab 1933 meist abgebrochenen liberalen, demokratischen und sozialistischen Ansätzen (Keim 2016, S. 57) mitunter bis heute einflussreich gebliebenen Ansätze aus dem Spektrum der gegenaufklärerisch und spätromantisch ausgerichteten Reformpädagogik auf, dass die Rede von ‚dem Kind‘ klassentheoretisch unterbelichtet bleibt, da sie schlicht den Unterschied von bürgerlicher und proletarischer Kindheit ausklammert:

„So hat das proletarische Kind auch nicht zur Reflexion herausgefordert, als man es zur billigen Arbeitskraft in der frühindustriellen Phase bestimmte, es unbarmherzig ausbeutete und auf Lebenszeit körperlich wie seelisch verkrüppelte. Das Bürgertum erwählte sein eigenes Kind zum Kultobjekt und umkleidete es mit einer Patina, so daß die Entromantisierung des Kindes den Innenbereich der pädagogischen Aufräumarbeiten bezeichnet.“ (Gamm 1983, S. 101)

Angesichts der mit der Ausweitung des kapitalistischen Wettbewerbsprinzips und der auf individueller Ebene notwendigen Subjektdispositionen – „Formen des Ausspähens, Täuschens, Überlistens, Hintergehens“ (ebd., S. 102) – gewichtiger werdenden ökonomischen und psychischen Herausforderungen wird in diesem Umfeld die Idealisierung der Kindheit zur Komplementär-ideologie der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft:

„Da nun aber auch die mitgeteilte Sittlichkeit und das am Über-Ich aufgebaute Gewissen nicht spurlos zergehen, hat die bürgerli-

che Gesellschaft ihr Paradies in die Kindheit zurückverlegt [...] und das Schwelgen in oder Schauern vor Kindheit trägt dazu bei, die grundlegende Veränderungsbedürftigkeit der zwischenmenschlichen Verhältnisse zurückzustellen.“ (Ebd.)

Insofern dient eine aus Erwachsenenperspektive formulierte ‚Pädagogik vom Kinde aus‘, die in der Regel gerade nicht im Anschluss an Aushandlungsprozesse mit Kindern oder gar von ihnen selbst ausgedrückt wird, nicht zuletzt der Rechtfertigung paternalistischer Vorstellungen und der Selbstvergewisserung pädagogisch fragwürdiger Reform-Antworten auf nicht weniger problematische traditionelle Konzepte. „Wir trösten uns selbst, wenn wir an Kindheit denken, aber kein Kind wird dadurch getröstet.“ (Heydorn 2004b, S. 93) Ähnliche Widersprüche und regressive Momente lassen sich auch bei anderen ‚Gemeinsamkeiten‘ der ‚Reformpädagogik‘ ausmachen.

Im Gegenzug können hinter den progressiv anmutenden Konzeptionen und Methoden auch Elemente des Neuen und eines humanen Fortschritts ausgemacht werden. Das grundsätzliche Ziel einer Erneuerung der Gesellschaft und Verbesserung des menschlichen Zusammenlebens lässt zudem eine Nähe zu den gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen des progressiven Bürgertums sowie der sozialistischen Arbeiterbewegung erahnen. Andererseits waren die tatsächlich oder vermeintlich progressive Methodik und die auf den ersten Blick im Vordergrund stehende subjektorientierte Grundhaltung oftmals in nicht anders als reaktionär zu nennende Weltanschauungen und in eine romantisierende, lebensphilosophisch durchtränkte Zivilisationskritik eingebettet. Der philosophisch-kulturkritische Unterbau vieler reformpädagogischer Strömungen und Modelle war zu großen Teilen geprägt von irrationalistischem (vgl. Schonig 1973) und völkischem Denken; Kontinuitätslinien zum Faschismus werden hier offenbar (vgl. Kunert 1973, Heydorn 2004a). Ferner lassen sich vielfach idealistische Überhänge sowie ein mit diesen verbundenes gesellschaftstheoretisches und -analytisches Defizit reformpädagogischen Denkens, insbesondere eine Ignoranz gegenüber ge-

sellschaftlichen (Klassen-)Widersprüchen erkennen. Die Hoffnung auf eine Behebung gesellschaftlicher Missstände über eine neue, veränderte Form der Erziehung entfaltete eine sozialintegrative und entpolitisierte Wirkung. Damit konnte der Zusammenhang von Erziehungs- und Bildungsprozessen mit der Herrschaftsförmigkeit der bestehenden Gesellschaft nur unzureichend erfasst werden.

Während gerade den vom Standpunkt einer Kritischen Pädagogik aus besonders zweifelhaften Vertreterinnen und Vertretern der Reformpädagogik (z. B. Rudolf Steiner, Maria Montessori, Peter Petersen, Hermann Lietz) eine stetig hohe Beachtung zukommt, wurden in der Epoche der klassischen Reformpädagogik ebenso bedeutsame progressive, d. h. an (zeitgemäßen) aufklärerischen Prinzipien orientierte Traditionslinien (verwiesen sei hier exemplarisch auf die in diesem Heft thematisierten Felder *Reformpädagogik und Arbeiterbewegung*, *Reformpädagogik in der frühen Sowjetunion*, *tiefenpsychologisch inspirierte Reformpädagogik*) oftmals nicht weitergeführt. Stattdessen liegen Abbrüche und Marginalisierungen vor, die Tradierungsprozesse erheblich erschwert und einem weit verbreiteten Vergessen Vorschub geleistet haben. Auch innerhalb der sich in den 1960er Jahren konstituierenden kritischen Erziehungswissenschaft nimmt die Rezeption dieser aus inhaltlicher Sicht interessanten Linien einen vergleichsweise kleinen Raum ein; die in diesem Kontext und darüber hinaus vorgelegten Studien (s. o.) sind gerade heute fortzusetzen und systematisch auszuweiten. Der Wiederaneignung und Zueignung der marginalisierten Traditionslinien kommt eine umso wichtigere Bedeutung zu, da sich gerade hier eine Verbindung von emanzipativen gesellschaftspolitischen Anliegen auf der einen und fortschrittlichen pädagogischen Ansätzen auf der anderen Seite finden lässt. Zu einer solchen Verknüpfung gelangten unterschiedliche, reformpädagogisch inspirierte Pädagoginnen und Pädagogen nicht zuletzt aufgrund der Virulenz sozialistischer Ideen und einer Aneignung marxistischer Theoriebestandteile (z. B. Otto Rühle, Otto Felix Kanitz, Anna Siemsen, Kurt Löwenstein u. a.). Nicht zufällig entstam-

men die von einer solchen Verknüpfung geprägten Ansätze, insbesondere mit Bezug auf den deutschsprachigen Raum, in hohem Maße dem Umfeld der sozialistischen Arbeiterbewegung.

Eine solche Sichtweise lässt gleichfalls erahnen, welchen Standpunkt gegenwärtige gesellschaftskritische pädagogische Bestrebungen gegenüber der Reformpädagogik in ihrer historischen Form wie auch in ihren gegenwärtigen Erscheinungsformen einnehmen sollte. Ideologiekritisch zu entlarven sind aktualisierte Ansätze reformpädagogischen Denkens, die sich den Tendenzen einer widerspruchsfreien Vergesellschaftung kindlicher Subjektvermögen und der affirmativen Anpassung an die bestehenden Verhältnisse verschrieben haben und die die Kompatibilität reformpädagogischer Versatzstücke mit gegenwärtigen Anforderungen eines postfordistischen Akkumulationsregimes an das Subjekt in keiner Weise reflektieren. Zu fragen wäre demgegenüber nach der kritischen Fruchtbarmachung durchaus vorhandener emanzipativer Gehalte historischer oder gegenwärtiger Reformpädagogik. Wie Heydorn schreibt, lassen sich diese emanzipativen Anteile der Reformpädagogik in einer „genuin pädagogische[n] Leidenschaft“, in dem „Schutz des Kindes“ (insbesondere gegen eine gesellschaftliche Beschlagnahme kindlicher Subjektivität) sowie in dem „Anspruch junger Menschen auf Selbstbestimmung“ (Heydorn 2004a, S. 241) erkennen. Entscheidend für eine produktive, kritisch-aneignende Rezeption reformpädagogischen Denkens durch eine sich als gesellschaftskritisch verstehende Pädagogik war und ist jedoch eine gesellschaftstheoretisch fundierte Analyse der Rolle von Pädagogik, von Bildung und Erziehung im gegenwärtigen Stadium bürgerlich-kapitalistischer Herrschaftsverhältnisse, ohne die das progressive Potenzial nicht nur nicht zum Vorschein gelangen kann, sondern geradezu verschlungen wird von gesellschaftlichen Vereinnahmungstendenzen im Sinne einer herrschaftsförmigen Subjektzurichtung. So gelangt auch Heydorn mit Blick auf die Reformpädagogik zu folgendem Urteil: „Aber alleingelassen, ohne die Stütze eines produktiven Bewußtseins, einer aufkläre-

rischen Philosophie, *eines im Bereich der Bildungstheorie zu reichend weiterentwickelten Marxismus* mußte [und muss; d. Verf.] sie den Widersprüchen der Gesellschaft unterliegen, gegen die sie aufbegehrte“ (Heydorn 2004a, S. 241, Hervorhebungen hinzugefügt).

Diese (und andere) Problemlagen können nicht zuletzt deshalb Ausgangspunkt für weiterführende Reflexionsprozesse sein, da zentrale gesellschaftliche Krisenherde in den Bereichen Arbeit und (Re-)Produktion, innere und äußere Ökologie, Auswirkungen der (neuen) Technologien und Renaissance des Autoritarismus mit Nachdruck von der Aktualität klassischer Ansätze einer demokratisch und sozialkritisch ausgerichteten Reformpädagogik künden. In Anlehnung an Ernst Bloch drängt sich hier die Frage nach einer „möglichen Zukunft in der Vergangenheit“ (Bloch 1978, S. 294) auf, für deren Beantwortung die systematische, d. h. ahistorische Kurzschlüsse vermeidende Aufarbeitung und Wiederaneignung unabgegolte-ner Gehalte richtungsweisend ist.

Fernab einseitiger unkritisch-idealisierender Betrachtungen, jedoch zugleich jenseits einer undifferenzierten und pauschal-abqualifizierenden Kritik soll vor diesen Hintergründen den Widersprüchlichkeiten nachgegangen werden, die mit der Epoche, dem Begriff und dem Inhalt der Reformpädagogik verbunden sind. Die Beiträge dieses Hefts diskutieren und konturieren folglich das (Spannungs-)Verhältnis von kritischer Pädagogik und Reformpädagogik gemäß der im Titel *Reformpädagogik: Kontroversen – Einwände – Anstöße* zum Ausdruck gebrachten Mehrdimensionalität in vielfältiger, der jeweiligen Position der Autorin und des Autors Raum gebenden Weise.

Literatur

- Alt, Robert (1956): Über unsere Stellung zur Reformpädagogik. In: Pädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung, 11. Jahrgang, S. 345-367.
- Barz, Heiner (Hrsg.) (2018): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Bernhard, Armin (1999): Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung: Sozialgeschichtliche und bildungstheoretische Analysen zur entschiedenen Schulreform. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Bernhard, Armin (2008): Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider.
- Borst, Eva (1997): Reformpädagogik. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 291-301.
- Bloch, Ernst (1978): Gibt es Zukunft in der Vergangenheit? In: ders.: Tendenz – Latenz – Utopie, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 286-299.
- Böhm, Winfried (2012): Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren. München: C. H. Beck.
- Gamm, Hans-Jochen (1983): Materialistisches Denken und Pädagogisches Handeln. Frankfurt/Main und New York: Campus.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004a): Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften 1971-1974. Werke Band 3. Herausgegeben von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004b): Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften 1971-1974. Werke Band 4. Herausgegeben von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner (Hrsg.) (2017): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Keim, Wolfgang (2016): 100 Jahre Reformpädagogik-Rezeption in Deutschland im Spannungsfeld von Konstruktion, De-Konstruktion und Re-Konstruktion – Versuch einer Bilanzierung. In: ders./Schwerdt, Ulrich/Reh, Sabine (Hrsg.): Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-72.
- Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hrsg.) (2013): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). 2 Bände. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Kluge, Sven/Borst, Eva (Hrsg.) (2013): Verdrängte Klassiker und Klassikerinnen der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kunert, Hubertus (1973): Deutsche Reformpädagogik und Faschismus. Hannover: Schroedel.
- Neuhäuser, Heike/Rülcker, Tobias (Hrsg.) (2000): Demokratische Reformpädagogik (Berliner Beiträge zur Pädagogik, Band 2). Frankfurt/Main: Peter Lang.