

Aspekte der Rezeption von «Reformpädagogik»

Jürgen Oelkers, Universität Zürich (em.)

In der Standardgeschichtsschreibung wird «Reformpädagogik» als eigene historische Epoche bezeichnet und als Modernisierung verstanden, die sich klar unterscheiden lässt. Der Artikel geht von einer weiter gefassten Optik aus und versteht jede Pädagogik sprachlich wie mental als «Reformpädagogik». Praktische Reformen von Erziehung und Unterricht sind nicht zwingend an eine bestimmte Pädagogik gebunden und das Bildungssystem entwickelt sich aus sich selbst heraus. Daher ist die Frage der Rezeption vielschichtig und umfasst immer auch Phänomene, die ausgeblendet oder besonders stark hervorgehoben werden. Dazu zählt heute wieder die radikale Schulkritik.

Rezeption und Nicht-Rezeption

Fragt man nach der nationalen wie internationalen Rezeption von «Reformpädagogik», dann stellen sich Probleme der Begrifflichkeit, des Gegenstandes und der historischen Zuordnung. Bevor also gesagt werden kann, wer hat was, wann und wo von der Reformpädagogik aufgenommen und verarbeitet, muss geklärt werden, worum es sich bei der Reformpädagogik handelt und ob sie sich auf einen bestimmten Zeitraum eingrenzen lässt, also etwa als eine historische Epoche verstanden werden kann.

Nähert man sich dem Thema *nicht* auf diesem Wege, dann besteht kein grundlegendes Problem, denn dann liesse sich die Rezeption einfach mit den überlebenden Ansätzen des frühen 20. Jahrhunderts gleichsetzen. Sie prägen die Standardgeschichtsschreibung bis heute. Nachhaltig und auf Dauer rezipiert wurden die Pädagogik Maria Montessoris, die Steiner-Pädagogik, die Jenaplan-Pädagogik, die Pädagogik Freinets oder auch die Pädagogik der Landerziehungsheime.

Nur auf die beiden ersten trifft eine internationale Beachtung zu. Petersens Jenaplan ist ausserhalb des deutschen Sprachraums einzig in Holland wahrge-

nommen worden, Freinet hat bis heute vor allem französische Anhänger gefunden und die Landerziehungsheime, eine genuin deutsche Erfindung, sind durch den Skandal an der Odenwaldschule so in Misskredit geraten, dass sich heute niemand mehr auf ihr Konzept der Erziehung beruft.

Auch das ist eine Art Rezeption, sie hört auf, wenn das Objekt nicht mehr tragbar ist. Aber ein solcher Abbruch ist selten und er setzt ein entlarvendes Ereignis voraus, das stark genug ist, die Reputation und die Schutzmechanismen einer bestimmten Reformpädagogik bloss zu stellen. Im Falle der Odenwaldschule liessen sich nicht die Anhänger belehren, vielmehr entzog die Öffentlichkeit der Reformschule das Vertrauen.

Ein ganz anders gelagertes Beispiel für den Abbruch einer Rezeptionslinie bezieht sich auf die sozialistische Pädagogik der zwanziger Jahre, die die neue Erziehung mit radikaler Gesellschaftsveränderung verknüpft sehen wollte. Diese Variante der Reformpädagogik wurde vor allem in Deutschland neu entdeckt und prägte die Erziehungstheorie der Studentenbewegung, versandete aber nach dem Zusammenbruch des realen Sozialismus, auch weil die Erziehung zum «neuen Menschen» jede Glaubwürdigkeit verloren hatte.

Ununterbrochene Rezeptionslinien lassen sich vor allem für zwei Ansätze nachweisen. Die Pädagogik Montessoris und die Rudolf Steiners haben sich trotz entschiedener Kritik breit etablieren können, weil mit ihnen eine Organisation sowohl der expansiven Unternehmensentwicklung als auch der Lehrerbildung verbunden sind. Ausschlaggebend waren eine Geschäftsidee, private Finanzierung und die Erzeugung von Nachfrage, für die der *Brand* «Reformpädagogik» nützlich war. Dieser Brand geht von einer herausgehobenen Epoche und herausgehobenen Figuren samt ihren exklusiven Entdeckungen aus, also von einer bestimmten Geschichtsschreibung.

Was die jeweilige Pädagogik ausmacht, hat vielfältige Einflüsse und so einen Konstituierungszusammenhang, der von der Rezeptionsgeschichte unterschieden werden muss. Weder Montessoris Sensualismus noch Steiners Konzepte wie der Epochenunterricht sind eigene Erfindungen und stehen ausserhalb der Geschichte. Mit ihren Konzepten nutzten Montessori wie Steiner die Chancen zur Gründung einer eigenen Organisation, wobei eine radikale Schulkritik vorausgesetzt wird, die beide nicht begründet haben.

Die Frage wäre dann, wieso sie überhaupt zur Reformpädagogik gezählt werden und wie diese Zuschreibung entstanden ist. Steiner hat seine pädagogischen Konzepte zum Teil vom österreichischen Herbartianismus übernommen und Montessoris römische Vorlesungen zur Pädagogischen Anthropologie sind der zeitgenössischen Medizin, insbesondere der Biometrie, verpflichtet (Harnisch, 2012).

Bestandteil der «Reformpädagogik» wurden sie im Laufe einer anhaltenden Diskussion über die «neue Erziehung» durch eine interessierte Geschichtsschreibung, die in der Zwischenkriegszeit die Grenzen zwischen alter und neuer Erziehung festgelegt hat, wie sich zusammenfassend etwa an Angéla Medicis Darstellung der *éducation nouvelle* von 1940 zeigen liesse.¹

Die «Pädagogik vom Kinde aus» wird heute fast immer mit Hinweis auf Maria Montessori kommuniziert und die Waldorfschulen zählen seit hundert Jahren zu den Herausforderungen der Staatspädagogik. Beide stellen zugleich öffentliche Erwartungen dar und sind im Diskurs über eine nicht-konventionelle Pädagogik stark idealisiert worden.

Man könnte also schliessen, rezipiert wird, was den Erwartungen entspricht. Das würde auch umgekehrt gelten: Was nicht weiter rezipiert wird, hat die Erwartungen enttäuscht. Aber wie wurde «Reformpädagogik» zu einer öffentlichen Erwartung mit dem Profil der besseren Alternative?

Diese Konstruktion setzt eine Epoche voraus, die mit ihren pädagogischen Errungenschaften bis heute vorbildlich sein soll und als Modernisierung der Erziehung verstanden wird. Doch wer sich auf sie bezieht, nimmt einen Kanon oder einen Korpus von Konzepten an, die begrenzt sind und sich klar unterscheiden lassen. Attraktiv erscheinen sie, weil sie praktisch gezeigt haben sollen, wie eine bessere Erziehung nicht nur möglich ist, sondern auch gelingen kann.

Auf sie kann man sich auch deswegen berufen, weil der historische Abstand nicht beachtet werden muss und das entwickelte Schulsystem heute eher noch mehr Kritik auf sich zieht als zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Nachfrage nach einer alternativen Schulform setzt oft Enttäuschungen voraus, Anschlüsse scheinen leicht möglich zu sein und auch die Sprache erlaubt sofort Analogiebildungen.

In diesem Sinne setzt die Rezeption eine Suche nach Alternativen voraus und ist auf die Bestätigung von Erwartungen ausgerichtet. Der Rückgriff auf die Geschichte der Reformpädagogik ist gleichbedeutend mit der Vergewisserung, es mit einer grossen Tradition zu tun haben, aus der sich auf Dauer die besseren Konzepte für Erziehung und Unterricht bestimmen lassen.

Aber die Tradition ist kein fester historischer Tatbestand und der «Korpus» ist ein historiografisches Konstrukt, das für eine scharfe Vorselektion sorgt. Wer also «die» Reformpädagogik rezipiert, muss damit rechnen, dass vieles nicht wahrgenommen werden kann, was auch die Kriterien erfüllt hätte und aber nicht beachtet wurde oder in Vergessenheit geriet.

Rezeption ist so immer auch Nicht-Rezeption. Und wie oft bei einem Kanon ist das Ausgeschlossene bisweilen das eigentlich Interessante. Andererseits wirkt ein Kanon einzig dann, wenn das meiste, was dazu gehören könnte oder auch müsste, ausgeschlossen bleibt. So ist im Blick auf die Rezeption vor allem ein Problem, was unter «Reformpädagogik» verstanden werden soll und ob ein Begriff jenseits des Kanons möglich ist.

Die Hauptlinie der Rezeption folgt trotz gegenteiliger Forschung immer noch der Standardgeschichtsschreibung und ihrem Kanon von Ansätzen oder grossen Namen. Dabei werden sowohl Kontinuitäten der pädagogischen Reflexion als auch Innovationen der Praxis übersehen, die sich zeigen, wenn man den Zeitraum ausdehnt und nicht von einer heroischen Epoche ausgeht.

Lange Kontinuitäten

Sofern mit «Reformpädagogik» die Verbesserung der Praxis durch neue Problemlösungen gemeint ist, dann gab es sie seit der griechischen Antike, als der *paidagogos* die Kinder adliger Familien betreute, männliche Jugendliche bereits in Schulen unterrichtet wurden und die ersten Akademien entstanden. In diesem Sinne war «Pädagogik» immer *Reformpädagogik* und wäre so kein Problem einzig der «Moderne», also der Verschulung seit der Aufklärung (Luhmann & Schorr, 1988).

Mit Platons *Politeia* war die pädagogische Reflexion auf Höherbildung festgelegt und konnte oder musste trotz des Höhlengleichnisses das Gegenteil ausschliessen. Damit liessen sich die unterschiedlichsten Programme verbinden, ohne dass eine einheitliche «Reformpädagogik» entstanden wäre. Was darunter verstanden werden kann, hat viele Bezüge und kennt keinen einheitlichen Entstehungszusammenhang. Allerdings war die Option für Verbesserung durch Erziehung lange kein exklusives Programm einer Disziplin «Pädagogik», die erst im 19. Jahrhundert entstanden ist.

Geht man davon aus, dass «Reformpädagogik» nicht durch einen bestimmten Begründungsakt entstanden ist, dann müssen lange Kontinuitäten, sehr verschiedene Orte und diverse personale Netze angenommen werden, die sich mit Schul- und Erziehungsreformen assoziieren lassen. Dabei geht es um Ideen und Konzepte sowie Versuche, die bestehende Praxis zu verbessern.

Eine zentrale Kontinuität ist mit dem Aufbau und dem fortgesetzten Gebrauch der pädagogischen Sprache gegeben, die die reflexionsleitenden Metaphern konserviert und jenseits von Epochengrenzen rezipierbar macht (Guski, 2007). Metaphern wie «Natur», «Ganzheit» oder «Entwicklung» sind Grundlagen der Erziehungs- und Schulkritik, die sich seit Rousseau in nahezu jeder Pädagogik finden lassen. Selbst jüngere polemische Sprachschöpfungen wie «Verkopfung» lassen sich früher nachweisen.

In der historischen Sprache formt sich das Selbstverständnis der Pädagogik und ihrer Schriftsteller. Die Sprache löste sich allmählich unabhängig von der engen Kirchenbindung, sie wurde seit dem 18. Jahrhundert ständig angereichert und ist selbst aber nie vollkommen anders geworden. Zwischen Pestalozzi, Salzmann und Campe ist die deutsche Reformsprache der Erziehung bereits voll entfaltet.

Heute verbinden sich mit «Reformpädagogik» weitgehend nur Geschichten, die im ausgehenden 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts spielen. Trotz der Gewöhnung an die grossen Namen dieser Zeit ist damit allein nicht schon eine Besonderheit gegeben. Sie entsteht erst, wenn die Kontinuität von «Reformpädagogik» in früheren Jahrhunderten übersehen oder zugunsten einer einzigen grossen Innovation abgewertet wird.

Systematische und zeitlich übergreifende Schul- und Erziehungsreformen lassen sich seit der Reformation nachweisen, als Lesen zum kulturellen Standard und Bildung zum Problem wurden. Weltliche wie kirchliche Mächte traten für

eine Reform der Praxis ein und mussten dafür aus Heilsgründen auch besorgt sein (Oelkers, 2016).

Nach den Vorgaben der Reformatoren sorgten im 17. Jahrhundert Autoren wie Wolfgang Ratke, Jan Amos Comenius oder Andreas Reyher für die dazu passende Reformpädagogik.² Reyher, der Rektor des Gymnasiums illustre in Gotha, war auch verantwortlich für eine Reform des Schulwesens im Herzogtum Sachsen-Gotha.

Die langgestreckte Verschulung der Lehren der Reformation hatte starke Effekte auf die Erziehung, darunter nicht zuletzt die generationenübergreifende Gewöhnung an den regelmässigen Schulbesuch, aber sie war lokal organisiert und setzte noch keinen modernen Verwaltungsstaat voraus, der im 18. und 19. Jahrhundert entstanden ist. Erst unter dieser Voraussetzung konnte sich das moderne Schulsystem entwickeln.

Der Grundprozess, anders gesagt, war in allen Ländern die Verstaatlichung (Oelkers, 2018), die allerdings nie einheitlich vollzogen wurde, starke konfessionelle Konflikte auszuhalten hatte und immer die regionalen wie nationalen Besonderheiten beachten musste. Bis heute unterscheiden sich föderale und zentrale Formen der Verstaatlichung grundlegend und auch der Anteil der Privatschulen war in den verschiedenen Ländern im historischen Längsschnitt nie auch nur annähernd gleich.

Reform und Verstaatlichung

Im Zuge der Verstaatlichung entwickelten sich die Lehrberufe und entstand die Disziplin der Pädagogik. Blickt man auf diesen Prozess, dann geht es um kontinuierliche Bemühungen um Reformen im Rahmen staatlicher Systeme. In einer solchen Perspektive entstehen andere historische Bilanzen, als die, die den Kanon «Reformpädagogik» voraussetzen, also sich auf einen schmalen Ausschnitt konzentrieren.

In einer weiter gefassten Perspektive muss die Entwicklung der Finanzierung ebenso als Reformfaktor beachtet werden wie die Tätigkeit der Verwaltung, die Veränderungen im Schulrecht, der Wandel der Lehrmittel oder die Wege der pädagogischen Überzeugungen. Einige Beispiele sollen zeigen, welche Vorteile sich mit der erweiterten Optik verbinden lassen.

Ohne langfristig stabile Budgets gibt es keine Schulreformen, wie immer man sie definieren mag (Aubry, 2015). Ohne staatliche Lehrerbildung, eine angemessene Ausstattung der Schulen, eine gute Besoldung und eine gesicherte Altersvorsorge gibt es auch keine Profession. Für deren Entwicklung war die Einführung fester Stellen und so fester Gehälter ausschlaggebend, nicht der Bezug auf eine Theorie. Die Einführung der Bildungsstatistik 1822 in Preussen war ein weit gewichtigeres Datum für die Systementwicklung als alle privaten Schulgründungen zusammengenommen.

Ohne Lehrpläne entstehen weder eine Schulorganisation noch eine Bildungsversorgung, die Gewähr bietet, das Angebot einheitlich regeln zu können. Unterricht setzt Lehrmittel voraus und ohne formalisierte Abschlüsse hat kein schulischer Unterricht einen Verwendungswert, auch wenn er noch so sehr alternativ ausgerichtet sei mag. Solange die Schulen über keine wirklichen Berechtigungen verfügten, war ihr Ansehen gering, weil keine Anschlussfähigkeit gegeben war. Daher war, systemisch gesehen, der Aufbau der Berufsbildung wichtiger als jedes Landerziehungsheim.

Ein ähnlicher Befund gilt für die Schulbauten und damit für den Ort der Schule in der Gemeinde. Noch Ende des 18. Jahrhunderts wurde mit dem Wort «Schule» oft nur das Klassenzimmer und kein eigenes Gebäude bezeichnet. Hundert Jahre später hatte jede grössere Gemeinde ein eigenes Schulhaus, das sichtbar in der Mitte des Ortes stand. Und staatliche Reformschulen wie die Lichtwarkschule in Hamburg wurden von erstklassigen Architekten entworfen.³

Das international am meisten ausgezeichnete Schulhaus, die Crow Island School, eine Primarschule in der Gemeinde Winnetka (Illinois), war ebenfalls ein staatliches Projekt und keines einer Privatschule. Das gilt auch für die Glashausschule in Celle, die der Architekt Otto Haesler entworfen hatte und die im Mai 1928 bezogen wurde.

Noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gab es in vielen europäischen und amerikanischen Städten im Sekundarschulbereich mehr private als öffentliche Schulen,⁴ weil mit einem höheren Abschluss kein Nutzen verbunden war. Erst danach setzte eine flächendeckende Entwicklung des staatlichen Sektors ein, die innerhalb weniger Jahrzehnten faktisch ein Monopol aufbaute, was die Lehrervereine schon früh gefordert hatten.

Unter staatlicher Aufsicht entstanden zunehmend Spielräume, das System weiterzuentwickeln, die es vorher nicht gab. Eine Bedingung war die Expertise in der eigenen Verwaltung (Geiss, 2014), eine stabile Lehrerbildung und damit zusammenhängend eine breite Publizistik von Erfahrung und Innovation. Gute Ideen und brauchbare neue Lösungen, in diesem Sinne Reformen, wurden im europäischen Umfeld überall und nahezu zur gleichen Zeit adaptiert.

Im 19. Jahrhundert lassen sich dann auch breite kumulative Effekte feststellen, die nicht mit einer bestimmten Pädagogik erreicht wurden. Rezipiert wurden Beispiele, Anregungen, praktische Modelle oder auch neue Technologien, und die Bedingung war, dass sie sich breit kommunizieren und adaptieren liessen. Dazu diente ein internationaler Systemvergleich mit Reisen der Schulinspektoren, die schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts für Entwicklung gesorgt hatten.

Schulgärten, Unterricht im Freien, Erlebnisaufsätze, Waldschulen, Sitzkreise, Schullandheime, kindgerechte Lesefibeln oder auch versenkbare Wandtafeln sind Errungenschaften einer anhaltenden Schulentwicklung, die aus der Mitte des Systems vorangetrieben wurde und die zahllose Namen kennt, ohne dass diese heute noch hervorgehoben werden.

Das gilt auch für die Schulhygiene, die medizinische Betreuung durch eigene Schulärzte, die Einrichtung von Schulbibliotheken und Lesehallen in den Grossstädten, die naturkundlichen Sammlungen, den Unterricht in Realien und die allmähliche Ablösung des geometrischen Zeichnens durch neuartigen Kunstunterricht. Dafür stehen auch die Namen von Didaktikern und so die Kommunikation von professioneller Unterrichtsentwicklung.

Die Idee des selbsttätigen Lernens wurde mit Schulversuchen getestet⁵ und die erste Liste mit Kriterien der Schulqualität für externe Evaluationen hat der New Yorker Kinderarzt Joseph Mayer Rice (1893) im Zuge seiner Untersuchung amerikanischer Schuldistrikte vorgelegt. Er gilt als einer der Begründer einer systemnahen Reformpädagogik, die mit neuen Methoden des Unterrichts die Staatsschule entwickeln wollte.

In Sinne dieser Beispiele kann von einer langgezogenen und durchgehenden Reformgeschichte der Schule gesprochen werden. Der lange Kampf gegen das Schulgeld gehört ebenso dazu wie die Durchsetzung der Ganzjahresbeschulung, die Aufhebung der Einklassenschulen oder die professionelle Gleichstellung der Lehrerinnen und so die Beseitigung des pädagogischen Zölibats.⁶

Die Abschaffung der mechanischen Rezitation und die Loslösung von der Katechese waren vermutlich die zentralen Ereignisse einer inneren Schulreform, die mehr als ein Jahrhundert brauchte, um das Lernen der Schülerinnen und Schüler grundlegend zu verändern.⁷ «Lernen» war nicht mehr gleichbedeutend mit fertigen Antworten auf suggestive Fragen, sondern wurde in der Didaktik allmählich mit Problemlösen und so mit eigenem Denken verknüpft.

Der mechanische Drill in den Schulen geriet in die Kritik und anders als in den Schulen des Humanismus⁸ war sie vor dem Hintergrund des sich entwickelnden Bildungssystems auch nachhaltig. Der Adressat der Kritik am konventionellen Unterricht war eine kommunizierende Profession und nicht der didaktisch ungebildete Schulmeister früherer Jahrhunderte.

1877 hielt der Geologiedozent George Ferdinand Becker in einer Denkschrift für die neu gegründete Universität von Kalifornien fest: Wenn Kinder im Unterricht gedrillt werden, Zeile für Zeile, Vorschrift für Vorschrift, dann ist das die falsche Methode des Lernens. Trainiert wird allenfalls das Gedächtnis, aber nicht der Geist oder das Verstehen von Sachverhalten (Becker, 1877).

The purpose of education being to develop men und women, capable of solving for themselves the problems presented by life, a main object to be kept in view, is ... to teach them to think. But they can learn to think only by thinking (Becker, 1877, S. 38).

Übertragen auf den schulischen Unterricht wird die Methode als «thinking under guidance» (S. 39) bezeichnet. William George Spencers⁹ (1860) Lehrbuch *Inventional Geometry* ist für Becker das Beispiel für einen problembezogenen Unterricht, der durch Fragen gesteuert wird, vom Konkreten zum Abstrakten führt und eigenes Denken anregen soll.

Von neuen Lehrbüchern kann man nicht schon auf eine veränderte Praxis schliessen. Aber auch an der Entwicklung der Lehrmittel lässt sich zeigen, dass die Schule als eine allmählich aufgebaute Reformgeschichte verstanden werden kann, die kaum wirkliche Rückschritte kennt. Der weiterentwickelte problemorientierte Unterricht bestimmt heute die Praxis, wenngleich nie allein, auch nicht im ständigen Verbund mit Projekten und immer mit grossen Unterschieden.

Die kanonisierte «Reformpädagogik»

Das wirft die Frage auf, wie sich im Strom der vielen Reformen und Verbesserungen seit Beginn der modernen Schule eine besondere «Reformpädagogik» unterscheiden lässt, also wie sie konstituiert wird, warum sie diese Beachtung erhalten hat und wieso man ständig auf sie zurückgreifen kann. Eine Antwort ist die Verlässlichkeit der Bezugnahme, indem einfach auf scheinbar gesicherte Referenzen zurückgegriffen wird, die das Siegel der *Reformpädagogik* tragen.

Pädagogik bezieht sich als Theorie wie als öffentliche Reflexion auf künftige Zustände, die gegenwärtige Mängel vermeiden und für Verbesserungen sorgen sollen. Die Zukunft wird kommuniziert mit Hilfe von Zielen, die erreicht oder verfehlt werden können, und das gilt von jeder denkbaren Zukunft. Theorien sind daher Hypothesen, die sich praktisch bewähren müssen, wenn sie glaubwürdig sein sollen.

Das gilt für alle Annahmen und jedes Reformpostulat, das nie aus sich selbst heraus gesichert ist. In dieser Hinsicht gibt es keine Reformpädagogik *neben* der Pädagogik, die sich besonders auszeichnen und etwas leisten würde, was im Normalfall der Systemebeobachtung nicht zugänglich wäre. Aber genau das wird in der Berufung auf die kanonisierte Reformpädagogik ausgeschlossen.

Die auf sie bezogene Rezeption geht nicht aus von falliblen Hypothesen, auch nicht von geprüften Modellen mit temporärer Bewährung, sondern lässt sich auf Versprechungen ein und folgt einer suggestiven Rhetorik in der Annahme, dass sich damit ein Qualitätssprung erreichen lässt. Aber das kann erst die Praxis zeigen, die mit neuen Konzepten nie einfach nur Gewinne erzielt.

Akteure handeln immer in konkreten Situationen, die ihr Erfahrungsfeld begrenzen. Die Reichweite der Probleme hat ebenso ein Limit wie die Lösungskapazität. Abstrakt sind nicht zuletzt die moralischen Codes der Erziehungsreflexion, die die Erfahrungswelt in «gut» und «schlecht» aufteilen, aber nicht sagen, wie das eine erreicht und das andere ausgeschlossen werden kann. Eine Problemlösung leistet genau das, wenngleich temporär und immer vor dem Hintergrund, dass neue Probleme die Lösung fraglich erscheinen lassen.

Die Geschichte der Erziehungsinstitutionen lässt auch so verstehen, dass brauchbare Lösungen an den Brennpunkten der Organisation implementiert werden und solange stabil bleiben, wie sie überzeugen und es keine besseren gibt. Das gilt für die zeitlichen Ressourcen, die Raumgestaltung, die Gruppierung der

Personen, die Inhalte des Unterrichts und nicht zuletzt für die Überzeugungen der Öffentlichkeit, von denen die Legitimität abhängt. Ein neuralgischer Punkt war immer die Sanktionsgewalt der Schulen und wie sie allmählich zivilisiert worden ist.

1619 erschien in Weimar eine neue Schulordnung. Ihr Verfasser war der spätere Generalsuperintendent von Weimar, Johannes Kromeyer, der seit 1613 als Hofprediger tätig war.¹⁰ Bemerkenswert an dieser Ordnung im Vergleich mit anderen ist der Stand der pädagogischen Reflexion. Die Ordnung plädiert dafür, nicht mehr als sechs Stunden am Tag zu unterrichten, Pausen zwischen den Lektionen einzuführen, das «stumme Lernen der Schüler» ganz aufzuheben und die Unterweisung «lebendig» zu gestalten (Vormbaum, 1863, S. 228).

Die stetigen Bedrohungen der Schüler müssten ganz unterbleiben (S. 229). Die Schüler sollen auch reden und nachmachen, also nicht unbeteiligt bloss der Lektion zuhören (S. 232). Und wer «sich nur in tyrannischer Furcht und Schrecken» weiss, kann nicht erfolgreich lernen (S. 233). Schlagen, heisst es pointiert, ist Unrecht (S. 234) und so mit einem professionellen Verhalten unvereinbar.

Ein Postulat ist nicht dasselbe wie seine Umsetzung. Es dauerte Jahrhunderte, bis sich der Appell, dass Schlagen «Unrecht» sei, in der Erziehungskultur verankern konnte oder auch nur die Rechtsprechung erreichte. Kinderrechte thematisieren nicht deutsche, sondern amerikanische Juristen (Nash, 1859, S. 223-236)¹¹ und auch die pädagogische Wendung von «children's rights» durch die Schriftstellerin Kate Douglas Wiggin (1893) kommt aus der amerikanischen Kindergartenbewegung.

Körperstrafen aber waren auch in den Vereinigten Staaten lange die viel näher liegende Reaktion auf Abweichungen von der Erziehungsnorm und gerade die Kirchen predigten häufig Kinderzucht als Elternpflicht und gerade als Beweis der Liebe zu den Kindern.

Der nachhaltige Bann auf die Körperstrafen ist nicht einem besonderen Autor zu verdanken, auch nicht einer bestimmten Reformpädagogik, sondern ist das Ergebnis eines Lernprozesses mehrerer Generationen, in dem sich die Einstellungen der Erwachsenen gegenüber den Kindern veränderten. Dass Kinder «in den Mittelpunkt» rücken konnten, war die Folge soziokulturellen Wandlungen, nicht einer Pädagogik, die das höchstens fordern konnte.

Zum historischen Wandel der Erziehung in den westlichen Gesellschaften trugen neben Faktoren wie die des Meinungsklimas oder der zunehmenden Säkularisation die sexuelle Aufklärung der Eltern bei, wirksame Methoden der Empfängnisverhütung, der Rückgang der Kindersterblichkeit, die Reduktion der Geschwisterreihen oder auch die Konstitution der Kleinfamilie.

In Deutschland geriet die öffentliche Schule in eine radikale Kritik am Ende der Verstaatlichung des Schulwesens.¹² Gemeint ist die Kulturkritik zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die immer noch oft als Grundlage der deutschen Reformpädagogik verstanden und mit so unterschiedlichen Namen wie Friedrich

Nietzsche, Paul de Lagarde oder Julius Langbehn verbunden wird. Aber aus der Kulturkritik ist noch nie etwas Anderes gefolgt als Kritik.

Praktische Reformen entwickelten sich unabhängig von den Zerrbildern der Kulturkritik, die auf merkwürdige Weise Unzufriedenheit mit einem erfolgreichen System artikulierte, ohne die Entwicklung wirklich zu beeinflussen. Radikale Schulkritik gab es am Ende des 19. Jahrhunderts in allen entwickelten Industriegesellschaften, aber nirgendwo war sie so überhöht und praxisfern wie in Deutschland vor dem Ersten Weltkrieg.

Allerdings wurden bestimmte Codes der Kritik auf Dauer gestellt und sind bis heute fester Bestandteil der pädagogischen Kommunikation. Zu ihnen zählt vor allem die Unterscheidung von *neuer* und *alter* Erziehung, die sich selbst mit einer Epochengrenze in Verbindung bringen lässt. So – als Epoche der neuen Erziehung – ist die Reformpädagogik primär rezipiert und zu einer öffentlichen Erwartung geworden.

Der deutsche Ausdruck «Reformpädagogik» ist erst seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert üblich geworden, zunächst ohne jede historiografische Konnotation einfach als Beschreibung von Postulaten und Entwicklungen im Bereich der höheren Lehranstalten (Nohl, 1901).¹³ Später wurde daraus eine Bezeichnung für verschiedene pädagogische Prinzipien der Individualisierung von Erziehung und Unterricht, die auch scharfe Kritik erfuhren (Regener, 1910).¹⁴

Erst nach dem Weltkrieg wurden damit pädagogische Bewegungen in Verbindung gebracht und ist der Begriff uneingeschränkt positiv besetzt worden. Wilhelm Flitner sprach 1931 von der «Reformpädagogik» und ihren internationalen Beziehungen (Flitner, 1931). Dafür standen Begriffe wie *éducation nouvelle*, *progressive or radical education* oder *nuova educazione* zur Verfügung.

Die von Flitner (1931) oder Medici (1940) genannten Ansätze sind an verschiedenen Orten etwa zeitgleich entstanden und gelten als weit reichende Erneuerung sowohl der Theorie als auch der Praxis von Erziehung. Vorausgesetzt wurde, dass ein Kern von gemeinsamen Überzeugungen vorhanden ist, der trotz aller Verschiedenheit die Einheit des Konzepts besorgt.

Es sollte so letztlich *eine* «Reformpädagogik» sein. Terminologien wie Historiographie der «neuen Erziehung» nahmen an, dass die praktischen Reformbewegungen auf im Kern identische Ideen und Motive verweisen, die sie von der «alten» Erziehung signifikant unterscheiden und abgrenzen. Dieser Dualismus ist grundlegend für das anhaltende Interesse an der Reformpädagogik.

Er umfasst zugleich eine dynamische Mengenvorstellung: Die alte Erziehung war zu Beginn der Reformepoche viel grösser als die neue, aber die neue konnte mit ihren Erfolgen rasch wachsen und die alte dann zurückdrängen. Doch aus David wurde nie Goliath, so dass sich die Forderung nach neuer Erziehung periodisch erneuern konnte und die Konzepte der so verwendeten Reformpädagogik nie veralteten.

«Neu» ist immer verknüpft mit der Aufforderung zur Abkehr vom Gewohnten. Von pädagogischen Reformbewegungen kann gesprochen werden,

wenn die Programme sozialer Veränderung oder kultureller Innovation sehr stark an eine ganz andere Erziehung gebunden werden sollen. Die «neue Erziehung» wird dann so verstanden, als sei sie die ausschlaggebende oder wenigstens eine entscheidende Kausalität der Reform schlechthin.

Die «neue» wird dabei von der «alten» Erziehung in sehr strikter Weise unterschieden. Die entsprechenden Programme sind auf allen Ebenen dualistisch gehalten, sprachlich wie symbolisch und auch da, wo Dualismen aus anderen Gründen vermieden werden sollten.¹⁵ Für alle Ansätze gilt: Die neue Erziehung soll die Zukunft gestalten, die alte Erziehung wird als Vergangenheit angesehen, die überwunden werden muss. Der Glaube daran wurde gestärkt, weil oft charismatische Figuren am Beginn einer Bewegung standen.

Die *neue* muss in jedem Falle die *bessere* Erziehung sein, sie kann, im Selbstverständnis der Bewegungen und ihrer Gründer, nicht von Erfahrungen der Vergangenheit überboten werden, anders könnte es keinen Fortschritt geben. Von diesem Dualismus ausgenommen sind einzig legitime Vorläufer, also historische Reformversuche und deren Autoren, die zum neuen Programm passen oder passend gemacht werden.

Eine solche positive Bearbeitung der Geschichte gilt für die «alte» Erziehung nicht. Sie kann pauschal mit einem Makel besetzt und verworfen werden, ohne sie genau bezeichnen zu müssen. Eine Überlegenheit des Alten gibt es prinzipiell nicht, «neu» und «alt» unterscheiden sich auf eine kompromisslose Weise, sonst hätten die Trägergruppen weder ein klares Programm noch eine ausreichende Legitimation.

Keine der grösseren Reformbewegungen verzichtet auf historische Absicherungen, die dort gesucht werden, wo in früheren Epochen analoge Ideen oder eine trotz des geschichtlichen Abstands gleichsinnige Praxis vermutet werden. Die strikte historische Differenz, die für die Unterscheidung von «alt» und «neu» zentral ist, wird in dieser Hinsicht nicht beachtet.

Für eine Reformbewegung kann das Alte vorbildlich sein, allerdings nur im Sinne einer Rechtfertigung mit der passenden Vergangenheit, aus der die Zukunft neu bestimmt werden soll. Oft ist dann von «Pionieren» der Reformpädagogik die Rede, deren Status nicht in irgendeiner strengen Form geprüft werden muss. Es genügt die Analogie des pädagogisch Innovativen, die einhergeht mit der Stilisierung der persönlichen Vortrefflichkeit, ohne dabei Epochen oder Kontexte beachten zu müssen.

Plato konnte genauso gut als «Pionier» der Reformpädagogik verstanden werden wie Montaigne, Comenius, Rousseau oder Pestalozzi, wobei heute auffällt, dass in der Regel nur männliche Genealogien bemüht werden. Eine solche Legitimation mit Pionieren des eigenen Anliegens ist überall zu verzeichnen, wo die «neue Erziehung» begründet und entwickelt wurde. Das gilt nicht zuletzt für die deutschen Landerziehungsheime, die sich im Geiste von Johann Gottlieb Fichte konstituiert haben wollten.¹⁶

Die Historiographie in Deutschland hat lange angenommen, dass «Reformpädagogik» weder neue Theorien noch neue Formen der Praxis voraussetzt,

sondern erst *mit* der Kritik entstehen kann. Genauer: *Kulturkritik* soll Erziehungsreformen nahegelegt haben. Aus Annahmen der Dekadenz oder der allgemeinen Krise der Kultur sei der Wunsch nach einer «neuen Erziehung» entstanden, die dann weder eine überzeugende Praxis noch einen Vorlauf an innovativer Theorie nötig gehabt hätte.

Die «neue Erziehung» wäre gleichsam aus der Kulturkritik heraus erfunden worden, wie sowohl Hermann Lietz als auch Paul Geheeb oder Gustav Wyneken für die Landerziehungsheime aus einer festen Überzeugung heraus und mit Fichte im Hintergrund angenommen haben. Die Entwicklung der Schulen hat damit nur in der Hinsicht etwas zu tun, dass für eine Rhetorik der «neuen Erziehung» gesorgt war, die für Nachfrage sorgen konnte.

Reale Schulentwicklung

Die reale Entwicklung der Schule und der Erziehung hatte auch in Deutschland nichts mit Kulturkritik zu tun. Die Verbesserungen der Praxis hatten viele Anknüpfungspunkte und sie setzen internationalen Austausch sowie eine Expertenorganisation voraus, die sich weder von Maria Montessori noch von Rudolf Steiner haben leiten lassen. Rezipiert wird, was konkrete Verbesserung möglich erscheinen lässt, nicht, was Dogmatik nahelegt oder was aus einem Dekadenzverdacht zu erwachsen scheint.

Voraussetzung waren oft lokale Versuche, die wie Francis Parkers staatliche Schulreform in der Industriestadt Quincy (Mass.) grösseres Interesse in der Lehrerschaft fanden und als massgebende Erfahrung galten für neue Methoden des Unterrichts, aber auch für die Erfolgsfaktoren der Schulentwicklung. Deutsche Beispiele wären etwa die Musterschule in Frankfurt oder die Anton-Rée-Realschule in Hamburg.

Was also in der Schulreform primär gesucht wird, sind überzeugende Beispiele, weil nur damit der Beweis der Praktikabilität erbracht werden kann. Beispiele habe eigene Konjunkturen der Rezeption (Oelkers, 2010). Reformschulen gab es im ganzen 19. Jahrhundert, viele tauchen im Kanon der Reformpädagogik gar nicht auf und sind auch deswegen vergessen worden.

Vor Deweys Laborschule stand eine Reformschule in New York im Mittelpunkt des Interesses an Schulreform. Träger der Schule war die *New York Society for Ethical Culture*, die Felix Adler, Sohn einer jüdischen Auswandererfamilie aus Deutschland,¹⁷ am 21. Februar 1877 gegründet hatte und die eine humanistische Gesellschaft zur Sozialreform ohne Religion darstellte, aus der eine internationale Bewegung hervorging.

Teil des Projekts war eine neuartige Schule, die aus einem Kindergarten hervorging und einem sozialen Anliegen verpflichtet war. Die Schule hiess bei Gründung 1879 «Workingsman's School,» aus der 1895 die «Ethical Culture School» hervorging, die wesentlich von der Ethischen Gesellschaft finanziert

wurde. Adler leitete die Schule und blieb ihr Rektor bis zu seinem Tod im Jahre 1933.

Die Schule basierte auf der Idee, dass praktische Arbeit und induktives Lernen bessere Methoden der Erziehung seien als der herkömmliche, stark rezitative Unterricht. Er erschwere das Lernen und mache es unmöglich, schrieb Adler im März 1883 in der *North American Review*, weil die natürliche Neugier der Kinder unterdrückt und die Fragen, die sie selbst stellen, missachtet werden (Adler, 1883, S. 291). Das könne sich grundlegend ändern, wenn neue Methoden des Unterrichts verwendet werden und die Schulerfahrung bestimmen.

Adler sprach von der «rational method» (S. 291), die ein aktives Kind voraussetzt, sich aber zugleich auch auf den Lehrplan und die Schulorganisation bezieht. Neben akademischen Fächern wie Arithmetik, Geschichte und Geografie sollte auch technisches und praktisches Wissen unterrichtet werden, für die Schüler «a welcome change from the purely intellectual part of their instruction» (S. 292).

Daher gehörte ein «school workshop» von Anfang an zur Schulorganisation. «Industrial education» wird nicht als Vorbereitung auf die Industriearbeit verstanden, sondern erscheint als notwendiger Teil der Allgemeinbildung (S. 292-293). Etwa so wurde zur gleichen Zeit auch in Deutschland über die «Arbeitsschule» diskutiert.

In der Folgezeit kamen Fächer wie «nature study», «drama» oder «arts and crafts» hinzu. In der Ethical Culture School entstanden auch die ersten naturwissenschaftlichen Schullabore und Werkstätten, später wurde eine Open Air School auf dem Dach des Gebäudes errichtet und früh gab es Lerngruppen für die Eltern. 1892 hatte die Schule bereits einen Extrakurs für Arbeitsunterricht eingerichtet (manual labor).¹⁸ Von 1905 an führte die Schule auch einen schulpsychologischen Dienst, der sich mit neuen Methoden des Lernens befasste.¹⁹

Einer der curricularen Durchbrüche entstand 1904 aus einer Kooperation zwischen dem Superintendenten der Ethical Culture School, Frank Manny,²⁰ und seinem Lehrer für Geographie und Nature Studies. Dessen Name war Lewis Hine,²¹ er unterrichtete seit 1901 an der Schule und experimentierte seit diesem Jahr mit dem neuen Medium der Kamera. Aus diesem Interesse heraus entstand das erste Programm für Fotografieunterricht an einer amerikanischen Schule. Die Kamera war ein ganz neuer Weg des entdeckenden Lernens, den keine Schule zuvor ausprobiert hatte. Hine wurde 1907 der Fotograf des National Child Labor Committee. Seine Bilder prägten die Diskussion zur Abschaffung der Kinderarbeit wie keine zweiten.

Die Ethical Culture School ist in der Reformpädagogik zunehmend weniger beachtet worden. In der neuen Literatur wird auf die religiösen Konflikte mit dieser Freidenkerschule verwiesen (Stallones, 2010, S. 31-60), aber kaum noch auf das pädagogische Konzept, das mehr als zwei Jahrzehnte lang entwickelt wurde und keine dogmatische Pädagogik voraussetzte. Eine Ausnahme ist Allan Horlicks (1994, S. 100-139) Darstellung einer progressiven Modellschule (S. 101).

Die Idee, im Unterricht mit übergreifenden Leitthemen zu arbeiten, entstammt der amerikanischen Curriculumtheorie der dreissiger und vierziger Jahre des vorigen Jahrhunderts, ebenso das Konzept der Zusammenlegung von Fächern zu *literacies* oder der enge Bezug des schulischen Lernens zum Alltagsleben.

Der Elementarunterricht ist in verschiedenen amerikanischen Städten zwischen den beiden Weltkriegen auf einen individualisierten Unterricht und reiche Lernumgebungen umgestellt worden. Die Idee des Lernens nach eigenem Tempo stammt aus der amerikanischen Lehrerbildung und ist in Schulen umgesetzt worden, die nach dem Dalton-Plan von Helen Parkhurst gearbeitet haben.

Alle diese Entwicklungen waren mit Namen von Akteuren verbunden, weil sich gute Ideen in der Erziehung nicht von selbst verwirklichen und nur im engen Kontakt mit der Praxis überhaupt entstehen können. Verfolgt man die weniger bekannten Namen und die von ihnen durchgeführten Schulreformen, dann endet man nicht bei «Klassikern der Reformpädagogik», sondern bei den Arbeitern in der steinigen Ebenen der Systementwicklung.

Zwei von ihnen sind Alexander Stoddard und Paul Misner, beide wegweisend für den Typus der lernenden Schule, die heute als der Hauptertrag der schulischen Reformbewegungen der Zwischenkriegszeit gelten kann. Weder die Montessori-Pädagogik noch die Waldorf-Schulen haben dazu etwas beigetragen, weil diese Art Pädagogik selbst keinen Wandel erlaubte.

Alexander Stoddard war einer der bekanntesten amerikanischen Schulreformer in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts,²² nicht weil er eine Pädagogik verfasst hätte, sondern weil er gute Ideen umsetzen konnte. In den dreissiger Jahren veränderte Stoddard als Superintendent der Schulen von Denver das Curriculum der dortigen High Schools grundlegend.

Statt einzelner Fächer ist ein «core curriculum» entwickelt worden, der Ausdruck «Kerncurriculum» taucht hier zum ersten Male auf. Gelernt wurden Schlüsselthemen wie «modern living,» nicht oder nur darauf bezogen Fächer wie Mathematik, Geschichte oder Physik.

Stoddard hatte sein Reformmodell zuvor in Bronxville, einem wohlhabenden Vorort von New York, ausprobiert. Danach wurde er Superintendent in Schenectady, New York, und in Providence, Rhode Island. In Denver war er von 1937 bis 1939 tätig. Hier setzte er einen Bildungsrat ein, der aus gewählten Vertretern verschiedener Organisationen bestand. Der Rat beaufsichtigte das Management der Schulentwicklung.

Die Bandbreite von Stoddards Reformen reichte von den Elternvereinen bis zur Einbindung der Lehrgewerkschaften, die alle zusammen eine Art runden Tisch bildeten. Die Reform des Curriculums für die High School war nur eine der zahlreichen Massnahmen, die im Konsens durchgesetzt wurden. Lernen aus Textbüchern wurde durch Projektarbeit ersetzt, die Hausaufgabenpraxis wurde überprüft und die Klassengrösse gesenkt.

Die Lehrkräfte sollten auch die neuen Medien im Unterricht einsetzen, Filme, Schallplatten, Rundfunksendungen und später auch das Fernsehen. Neue

demokratische Schulprogramme entstanden, die von aktiver Beteiligung der Schülerinnen und Schüler ausgingen. Stoddard (1957) fasste am Ende seiner Laufbahn seine Erfahrungen unter dem Titel *Schools for Tomorrow* zusammen, was an John und Evelyn Dewey erinnern sollte.

Die Reformen von Denver zogen damals viele Besucher an und wurden von den Medien mit grosser Sympathie begleitet.²³ Heute ist Alexander Stoddard weitgehend vergessen, ein «no-name» in der reformpädagogischen Literatur, der doch auf dem Höhepunkt seiner Karriere ein nationaler Star der Schulreformszene gewesen war, der gerade von der lokalen Schuladministration ernst genommen wurde.

Auch wenn der Name vergessen ist, seine Ideen sind virulent. Das Kerncurriculum steht hinter vielen Lehrplanreformen, die heute meistens als thematische und methodische «Vernetzung» von Fächern diskutiert werden, und runde Tische helfen nicht nur bei politischen Konflikten, sondern auch in der ganz normalen Schulentwicklung, die auf Partizipation angewiesen ist.

Ein anderer Arbeiter im amerikanischen Weinberg der Schulreform war Paul James Misner²⁴. Er wurde Mitte der dreissiger Jahre Superintendent der Schulen von Glencoe in Illinois. Seinen Schulen gelang es, den Unterricht eng mit dem Alltagsleben der Kinder zu verbinden. Misner nannte das «in-service education,» der Begriff sollte ein schulisches Bildungsangebot bezeichnen, das unmittelbar und je nach Lernbedürfnis genutzt werden konnte und dies von der gesamten Stadt, etwa so, wie heute Bildungslandschaften realisiert werden (Misner, 1950, 1955). Die Schule soll sich ins Leben öffnen und für die gesamte Bevölkerung nützlich sein.

Seit 1923 gab es in Glencoe die Parent-Teacher-Association, die Misner für seine Zwecke einzusetzen verstand. Bürger und Lehrkräfte planten zusammen das Curriculum, das erst so Lebensnähe gewann. Im Hintergrund stand die Idee, die Schulverwaltung zu demokratisieren und an der Schulentwicklung zu beteiligen, also die Schulaufsicht von der formalen Kontrolle zu entlasten und inhaltlich einzubinden (Koopman, Miel, & Misner, 1943).

Die Personen solcher Geschichten bleiben an den Kontext ihres Wirkens gebunden, «Klassiker» oder «grosse Pädagogen» entstehen auf diese Weise nicht. Die Namen lösen sich nicht vom Wirkungskreis und machen sich selbständig, es entsteht weder eine pädagogische Marke noch ein Verehrungskern, die persönliche Leistung bleibt an das Werk gebunden und ist überprüfbar, also kann nicht überhöht werden, auch weil keine allgemeine Pädagogik mit grossen Menschheitszielen beachtet werden muss.

Entscheidend ist nicht die überlegene Moral, sondern die Praxis und so der Wert der je gegebenen neuen Problemlösung. Man erhält auf diese Weise eine Kasuistik der Schulentwicklung, aber keine Reformpädagogik, die mit Charisma und Genie arbeiten muss, also entsprechend anfällig ist für Entlarvungen, die auf die je gegebene Fallhöhe reagieren.

Erfolgreiche praktische Lösungen bilden einen Fundus, auf den nachfolgend immer neu zurückgegriffen werden kann. Auch der Jena-Plan ist ein Kompilat

aus Versatzstücken. Entscheidend für die Praxis ist nicht, wo die Reformideen herkommen, sondern ob sie brauchbar sind und mit ihnen Fortschritte erzielt werden können. Das Know How von Reformen ist so immer eklektisch, anders wäre das Lernen der Organisation bereits festgelegt, bevor es beginnen kann.

Die Beispiele lassen sich so generalisieren: Die Praxis der Erziehung ist nicht zu verstehen als «Anwendung» oder «Umsetzung» einer Theorie, sondern als Serie von Problemlösungen, die als bewährt gelten. Die Erweiterung oder Ersetzung der Lösungen ist offen; Lösungen sind Gewohnheiten, die sich mehr oder weniger entwickeln oder anpassen lassen, in der *einen* Welt der pädagogischen Erfahrung.

«Reformpädagogik» heisst also eigentlich nichts weiter als Suche nach neuen Lösungen, die auf guten Ideen basieren und den Test der Praxis bestehen müssen. Die Zustimmung zur Idee oder die Kommunikation als Glaubenssatz genügen nicht, auch nicht die Berufung auf eine historische Praxis, die sich nicht so nachweisen lässt, wie sie suggeriert wird. Das gilt nicht nur für die deutschen Landerziehungsheime, sondern ebenso für John Deweys Laborschule oder Maria Montessoris Casa dei Bambini.

Diese pragmatische Sichtweise wird bis heute von der radikalen Schulkritik bestritten, die von der Entbehrlichkeit der Schule in ihrer historischen Gestalt ausgeht. Die Schulkritik ist ihrerseits ein historisches Erbe und gehört zu den Elementen der Reformpädagogik, die bis heute am meisten beachtet werden, auch dann, wenn auf die Vorläufer nicht explizit eingegangen und einfach nur die scharfe Rhetorik aufgegriffen wird (Oelkers, 2000).

In diesem Sinne handelt es sich um einen starken Strang der Rezeption von Konzepten, die auf die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg zurückgehen. Die Idee der Entschulung wird heute vor allem durch die Digitalisierung verstärkt, die bei verschiedenen Autoren für ein radikal selbstorganisiertes Lernen ohne Schulorganisation steht. Damit scheint zugleich die staatliche Aufsicht und Lenkung zur Disposition gestellt, wie radikale Kritiker schon im 19. Jahrhundert gefordert hatten.

Eine der wirksamsten Methoden, die staatliche Schule zu denunzieren, ist die Bestreitung ihres Effekts. Die öffentliche Bildung versagt, wenn sie Ignoranz erzeugt und auf eigenem Feld nicht das leistet, was sie vorgibt und gesellschaftlich erwartet wird. Doch dann qualifiziert sie auch nicht mehr die künftigen Bürgerinnen und Bürger und bereitet auf die politische Öffentlichkeit vor.

Ein Zusammenhang zwischen Allgemeinbildung und politischer Öffentlichkeit, seit Condorcet Allgemeingut, wird zugunsten von Partikularinteressen nicht mehr in den Blick genommen. Von diesem Zusammenhang aber sollte jede Reformpädagogik ausgehen, egal wie sich die Bildungsinstitutionen entwickeln und welche Chancen die pädagogischen Rousseauisten in Zukunft noch erhalten werden.

Schlagnworte: Reformpädagogik/progressive education, alte und neue Erziehung, Entwicklung der Schulsysteme, radikale Schulkritik, Rezeption und Nicht-Rezeption

Aspects de la réception de l'Éducation nouvelle («Reformpädagogik»)

Résumé

Dans l'historiographie classique, la «Reformpädagogik» (Éducation nouvelle) est décrite comme une époque historique distincte, interprétée comme un processus spécifique de modernisation. L'article propose une perspective plus ample: il considère que toute pédagogie est susceptible d'être reconnue langagièrement et mentalement comme «Reformpädagogik». Les expérimentations pratiques dans l'éducation et l'enseignement ne sont pas nécessairement reliées à une mouvance pédagogique spécifique, étant donné que le système scolaire dans son ensemble ne cesse de se transformer de lui-même. La question de la réception est donc complexe et inclut toujours des phénomènes qui sont susceptibles d'être ignorés ou à l'inverse fortement mis en évidence. Cette question reste aujourd'hui vive, notamment avec l'actuelle remise en cause radicale de l'école.

Mots-clés: Reformpädagogik, ancienne et nouvelle éducation, développement des systèmes éducatifs, critique radicale-déscolarisation, accueil et non-accueil, réception et non réception

Aspetti della ricezione dell'Educazione Nuova («Reformpädagogik»)

Riassunto

Nella storiografia classica la «Reformpädagogik» (Educazione Nuova) è descritta come un periodo storico distinto ed è colta come una modernizzazione che può essere chiaramente riconosciuta. Questo contributo assume una prospettiva più ampia e considera linguisticamente e mentalmente ogni pedagogia come «Reformpädagogik». Le riforme pratiche dell'educazione e dell'insegnamento non sono necessariamente legate a una pedagogia specifica e il sistema educativo si sviluppa autonomamente. Pertanto, la questione della ricezione è complessa e include sempre alcuni fenomeni che vengono ignorati ed altri che vengono estremamente enfatizzati. Oggi questo implica nuovamente la critica radicale della scuola.

Parole chiave: Reformpädagogik, vecchia e nuova educazione, sviluppo dei sistemi educativi, critica radicale-descolarizzazione, ricezione e non-ricezione

Aspects of the reception of «Reformpädagogik» (progressive education)

Summary

In standard historiography, «Reformpädagogik» (progressive education) is described as a separate historical epoch and understood as modernization that can be clearly distinguished. The article starts from a broader perspective and understands every pedagogy linguistically and mentally as «Reformpädagogik». Practical reforms of education and teaching are not necessarily tied to a particular pedagogy and the educational system develops out of itself. Therefore, the question of reception is complex and always includes phenomena that are ignored or strongly emphasized. Today, this again includes radical school criticism.

Keywords: Progressive education, old and new in education, development of educational systems, radical deschooling, reception and non-reception

Anmerkungen

- 1 Angéla Medici (1902-2001) war selbst Aktivistin. Sie gründete 1938 eine école active in Saint-Cloud (Hauts-de-Seines) und war 1943 für kurze Zeit Professorin an der Sorbonne.
- 2 In der Höheren Bildung waren im 17. und 18. Jahrhundert oft die Jesuitenschulen Orte und Träger von Reformen. In den französischen Collèges des Ancien Régime waren Musik, Theater, Oper und Ballett zentraler und unverzichtbarer Teil der Bildung (Piéjus 2007). Auch nach heutigem Massstab waren das in vielerlei Hinsicht Reformschulen ohne eigene Pädagogik.
- 3 Das 1925 fertiggestellte Schulgebäude stammte von dem Stararchitekten Fritz Schumacher (1869-1947). Schumacher war seit 1908 Baudirektor in Hamburg und war verantwortlich für zahlreiche andere Schulen der Hansestadt. Der Mitbegründer des Werkbundes prägte das pädagogische Bild der Stadt.
- 4 Erst mit den Empfehlungen des Committee of Ten (1894) wurde die staatlich geführte High School in den Vereinigten Staaten zur Norm (vgl. zu den amerikanischen Prozessen der Verstaatlichung Ben-Porath & Johaneck 2019).
- 5 «Learning by doing» ist eine Formel von Francis Wayland Parker (1837-1902), die nach seinem Schulversuch in der Stadt Quincy kreiert wurde. Der Versuch dauerte von 1875 bis 1880.
- 6 Das Zölibat für Lehrerinnen ist 1880 reichsweit eingeführt worden und bestand in Baden-Württemberg bis 1956. Von 1912 an gab es ein solches Heiratsverbot auch in der Schweiz (Hodel, 2003).
- 7 Eckdaten wären die Theorie selbstständigen Lernens von Chr. G.W. Ritter (1798) und John Dewey's *How We Think* (1910).
- 8 Erwa Roger Aschams *The Scholemaster* (1570).
- 9 William George Spencer 1790-1866) war Mathematiklehrer und Tutor in Derby. Sein Sohn Herbert Spencer schrieb das Vorwort zur amerikanischen Ausgabe der *Inventional Geometry*, die 1877 im New York erschien.
- 10 1627 wurde Johannes Kromeyer (1576-1643) Generalsuperintendent von Weimar.
- 11 Simeon Nash (1804-1879) war Richter in Ohio.
- 12 Eckwerte für die Verstaatlichung in Deutschland sind das bayerische Schulgesetz von 1802 mit der Einführung der sechsjährigen Unterrichtspflicht und das Hamburger Unterrichts-

- gesetzt von 1870. Hamburg regelte als letzte deutsche Grossstadt seine Schulangelegenheiten neu.
- 13 Clemens Nohl (1826-1906) unterschied den Wandel der Lehranstalten, der Methodik der Lehrgegenstände und der Vorbildung der Lehrpersonen. Vorausgesetzt war die Idee des Schulorganismus. Nohl war seit 1871 Direktor der Höheren Mädchenschule mit angeschlossenem Lehrerinnenseminar in Neuwied.
 - 14 Friedrich Regener (geb. 1852) war seit 1893 Seminaroberlehrer am Herzoglichen Lehrer-Seminar in Braunschweig.
 - 15 Wie in der Philosophie von John Dewey.
 - 16 *Reden an die deutsche Nation* (1808).
 - 17 Felix Adler (1851-1933) stammte aus Alzey, damals Teil des Grossherzogtums Hessen. Seine Familie wanderte in die Vereinigten Staaten aus, als er sechs Jahre alt war. Er promovierte an der Universität Heidelberg und erhielt 1874 eine Professur an der Cornell University. Für seine Gründung, die *New York Society für Ethical Culture*, richtete eine eigene Schule ein und konzipierte ein pädagogisches Programm. 1902 erhielt Adler eine Professur für politische und soziale Ethik an der Columbia University, die er bis zu seinem Tode innehatte. 1904 wurde er Chairman des National Child Labor Committee, das die Kinderarbeit bekämpfte.
 - 18 New York Times June 4th, 1892.
 - 19 Von 1905 bis 1936 war Anna Gillingham (1878-1964) als Schulpsychologin an der Ethical Culture School tätig. Sie entwickelte zusammen mit dem Neurologen Samuel Torrey Orton (1879-1948) ein spezielles Verfahren zum Lesenlernen, den «Orton-Gillingham-Ansatz». Der Ansatz basiert auf der Annahme multisensorieller Lernprozesse und wurde nach langen Versuchsjahren 1946 veröffentlicht.
 - 20 Frank Addison Manny (1868-1954) stammte aus Brown County in Illinois. Er war Professor für Pädagogik an der State Normal School in Oshkosh, Wisconsin, bevor er 1901 an die Ethical Culture Schule berufen wurde. Dort blieb er bis 1908. Lewis Hine stammte aus Oshkosh und wurde 1900/1901 an der State Normal School zum Lehrer ausgebildet. Frank Manny war ein langjähriger Freund und Briefpartner von John Dewey.
 - 21 Lewis Hine (1874-1940) studierte Soziologie an der Universität von Chicago und an der Columbia University in New York. Neben seiner Tätigkeit als Lehrer an der Ethical Culture School (1901 bis 1908) arbeitete er freiberuflich als Fotograf für sozialreformistische Zeitschriften wie *The Survey*. In den zwanziger Jahren war er auch für das amerikanische Rote Kreuz tätig. Bekannt sind seine Aufnahmen von Ellis Island und dem Empire State Building sowie der Not arbeitender Kinder.
 - 22 Alexander Jerry Stoddard (1889-1965) stammte aus Auburn in Nebraska und begann mit sechzehn Jahren an einer Prärieschule zu unterrichten. Er besuchte 1909 das Peru State College für ein Jahr, um eine Lehrerlizenz zu erwerben. Danach war er Superintendent in einer kleinen Gemeinde im Madison County im nördlichen Nebraska. Er studierte zwei Jahre Jura und übernahm 1917 das Amt des Superintendents von Beatrice in Nebraska, damals eine Stadt von fast 10.000 Einwohnern. Hier entwickelte er bis 1922 Grundlagen einer Reformpolitik, die ihn im ganzen Land bekannt machen sollten.
 - 23 So Time Magazine vom 12. Dezember 1938. Das Magazin berichtet auch, dass Stoddard in Denver einen Fünfjahresvertrag unterschrieben hatte, der ihm ein Jahresgehalt von \$12.500 garantierte.
 - 24 Paul James Misner (1898-1982) stammte aus Genesee, CO. Er war zunächst Principal der Roosevelt Campus Laboratory High School am Michigan State Normal College in Ypsilanti. Die Schule wurde am 19. Oktober 1925 eröffnet. 1935 wurde Misner dann Superintendent der öffentlichen Schulen von Glencoe, Illinois. In diesem Amt blieb er bis 1965. Danach war er im Education Department der Western Michigan University in Kalamazoo tätig.

Bibliographie

- Adler, F. (1883). Educational needs. *The North American Review*, 136(316), 290-295.
- Aubry, C. (2015). *Schule zwischen Politik und Ökonomie. Finanzhaushalt und Mitspracherecht in Winterthur, 1789-1869*. Zürich: Chronos Verlag.
- Becker, G. F. (1877). Education: Its relations to the state and to the individual, and its methods. A series of lectures delivered before the general assembly of the students, University of California. *Bulletin of the University of California*, 28.
- Ben-Porath, R. S., & Johaneck, M. C. (2019). *Making up our mind: What school choice is really about*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA: D. C. Heath & Co. Publishers.
- Douglas Wiggin, K. (1892). Children's Rights. *Scribner's Magazine*, XII(2), 242-248.
- Geiss, M. (2014). *Der Pädagogenstaat. Behördenkommunikation und Organisationspraxis in der badischen Unterrichtsverwaltung, 1860-1912*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Guski, A. (2007). *Metaphern der Pädagogik: Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart*. Bern: Peter Lang.
- Flitner, W. (1931). Die Reformpädagogik und ihre internationale Beziehung. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, I(1), 39-56.
- Harnisch, A. (2012). *Maria Montessoris Antropologia Pedagogica. Übersetzung und Kommentar*. Diss. phil. Universität Bayreuth, Universität Bayreuth, Deutschland.
- Hodel, G. (2003). Vom Lehrerinnenzölibat zum Kampf gegen das Doppelverdienertum. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 9(1), 21-30.
- Horlick, A. S. (1994). *Patricians, Professors, and Public Schools. The Origins of Modern Educational Thought in America*. Leiden: E.J. Brill.
- Holt, J. (1967). *How Children Learn*. New York: Pitman Publishing Company.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- Koopman, G. R., Miel, A., & Misner, P. J. (1943). *Democracy in school administration*. New York, NY: Appleton Crofts.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1988). Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 463-480.
- Mayer Rice, J. (1893). *The public-school system of the United States*. New York, NY: The Century Co.
- Medici, A. (1940). *L'éducation nouvelle. Ses fondateurs - son évolution*. Paris: Alcan/ PUF.
- Misner, P. J. (1950). In-Service Education Comes of Age. *Journal of Teacher Education*, 1(1), 32-36.
- Misner, P. J. (1955). Citizens and teachers plan the curriculum. *National Parent-Teacher*, 50, 26-27.
- Nash, S. (1859). *Morality and the State*. Columbus, OH: Follet, Foster and Company.
- Nohl, C. (1901). *Lehrbuch der Reform-Pädagogik für höhere Lehranstalten. Band I-III*. (2. Auflage). Essen: G.D. Baedeker.
- Oelkers, J. (2000). *Schulreform und Schulkritik. Zweite, vollständig überarbeitete Auflage*. Würzburg: Ergon Verlag.
- Oelkers, J. (2010). Education and Modernity Around 1900. In D. Tröhler, T. Schlag, & F. Osterwalder (Hrsg.), *Pragmatism and Modernities* (S. ???). Rotterdam: Sense Publishers, S. 57-82.
- Oelkers, J. (2016). Sola scriptura: Pädagogische Folgen von Luthers Rede an die Ratsherrn. *Rassegna di Pedagogia*, LXXIV, 303-329.
- Oelkers, J. (2018). Modernisierung als Verstaatlichung. In U. Binder (Hrsg.), *Bildung und Modernisierung - ambivalente und paradoxe Interdependenzen* (S. 162-187). Weinheim: BeltzJuventa.
- Piégus, A. (Éd.). (2007). *Plaire et instruire. Le spectacle dans les collèges de l'Ancien Régime*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

- Regener, F. (1910). *Die Prinzipien der Reformpädagogik. Anregungen zu ihrer kritischen Würdigung*. Berlin: Union.
- Ritter, C. G. W. (1798). Philosophische Ideen zu einer allgemeinen Theorie des Lehrens und Lernens als Einleitung in die allgemeine Erziehungswissenschaft. *Philosophisches Journal*, 8(4), 303-357.
- Spencer, W. G. (1860). *Inventional Geometry: A series of questions, problems, and explanations, intended to familiarize the pupil with Geometrical conceptions*. London: J. and C. Mozley.
- Stallones, J. R. (2010). *Conflict and resolution. Progressive educators and the question of religion*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Stoddard, A. J. (1957). *Schools for tomorrow: An educator's Blueprint*. New York, NY: Fund for the Advancement of Education.
- Vormbaum, R. (Hrsg.). (1865). *Evangelische Schulordnungen. Zweiter Band: Die evangelischen Schulordnungen des siebzehnten Jahrhunderts*. Gütersloh: Verlag von C. Bertelsmann.

Jürgen Oelkers ist ein deutscher Erziehungswissenschaftler und emeritierter Professor der Universität Zürich. Er war auch ordentlicher Professor an der Universität Bern (1987-1999), Zürich ab 1999, Münster (1996), Visiting Professor an der University of Hiroshima (2006). Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Reformpädagogik im internationalen Vergleich, Analytische Erziehungsphilosophie, Inhaltsanalysen öffentlicher Bildung, Bildungspolitik
 Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36,
 CH-8032 Zürich
 E-Mail: oelkers@ife.uzh.ch