

2/11

Informationsschrift  
Recht und Bildung  
des Instituts  
für Bildungsforschung  
und Bildungsrecht e.V.  
Juni 2011  
Jahrgang 8



Recht

Bildung

**Schwerpunkt Reformpädagogik**

**Geleitwort der Redaktion** ..... 2

**Beiträge Reformpädagogik – Acht Fragen**  
Dr. Otto Seydel, Institut für Schulentwicklung, Überlingen ..... 3

**Was ist Reformpädagogik in Deutschland – und wenn ja:  
wie viele?**  
Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Tübingen ..... 9

**Büchertisch Erstes Buch zu Pädokriminalität an der Odenwaldschule**  
Dr. Christof Laumont, Schulleiter Schule Birklehof e.V., Hinterzarten ..... 14

**Symposium „Selektion und Gerechtigkeit in der Schule“**  
Symposium des IfBB am 15. Juli 2011, Ruhr-Universität-Bochum  
Programm ..... 16

## Geleitwort der Redaktion

Die gewalttätigen und sexuellen Verbrechen von Erziehern an ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen in katholischen Schulen und an der Odenwaldschule haben über die empörte Ablehnung der Handlungen hinaus zugleich zu einer Infragestellung der Reformpädagogik geführt. Als bald nach Bekanntwerden der Vorfälle an der Odenwaldschule im Frühjahr letzten Jahres veröffentlichte der prominente Erziehungswissenschaftler JÜRGEN OELKERS in der FAZ (15.03.2010) eine heftige Philippika gegen die Reformpädagogik, die sogleich von Journalisten aufgenommen und als Argumentsammlung gegen Schulen ausgeschlachtet wurde; endlich konnte man es diesen Einrichtungen einmal geben, die immer als pädagogische Vorbilder dienten. MANFRED WEIß (R&B 1/11) legte mit Statistik nach und „bewies“, dass die Schulen in freier Trägerschaft weder besser noch innovativer als staatliche Schulen seien.

In diesem Heft werden erhobene Fragen zur Reformpädagogik beantwortet und geklärt, dass der Missbrauchsskandal sehr wenig über die Reformpädagogik aussagt, dafür umso mehr über eine zu geringe interne und externe Kontrolle in „pädagogischen Inseln“. Schon lange wurde eine Struktur kritisiert, in der der Leiter der Einrichtung zugleich im Vorstand des Schulträgers sitzt und sich so selbst beaufsichtigt. In vielen Internatsschulen (Landerziehungsheimen) sind die Schüler individuell eingebunden sowohl bei Tutoren im Unterrichtsbereich als auch in ihrer Gruppe (Familie) im Heimbereich. Diese Doppelverankerung hat in der Vergangenheit immer wieder dazu geführt, dass einzelne Missbräuche sehr schnell aufgedeckt und abgestellt werden konnten. Auch eine Zusammenarbeit zwischen Leitung und Schülermitverantwortung ist hilfreich, bedarf aber ständiger vertrauensvoller Pflege. Nach den aktuellen (wenn auch lange zurückliegenden) Missbrauchsfällen haben einzelne Heimschulen zusätzlich externe, von allen Beteiligten geachtete Vertrauenspersonen eingerichtet, an die Schüler sich wenden können, wenn sie (aus welchen Gründen immer) weder ihren Eltern noch den Erwachsenen in der Heimschule einen Missbrauchsverdacht oder -fall melden möchten. Pädophile gibt's überall, wo Erwachsene mit Kindern zu tun haben; es kommt darauf an, sie so schnell wie möglich zu erkennen und zu entfernen. Nach dem ersten Schock hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass die bisher praktizierte Nähe zwischen Lehrern/Erziehern und Schülern unverzichtbar ist, dass aber die Kontrolle, die Vernetzung der Einzelnen mit dem Ganzen verstärkt werden muss.

Und was die Odenwaldschule bzw. die betreffenden Jesuiten- und Benediktinerschulen betrifft: Alle diese Einrichtungen haben sich in 100, ja mehreren 100 Jahren einen Ruf als Reform- bzw. Eliteschulen erworben; mögen sie unter dem Druck berechtigter Selbstreinigung personell und inhaltlich nicht zu viel von dem über Bord werfen, was ihren Erfolg bewirkte. Nur weil in der Kette der zahlreichen vorzüglichen Lehrer und Erzieher zeitweilig und unangezeigt ein paar schwarze Schafe waren, kann auf die Schulen nicht verzichtet werden. Ihnen ist zu wünschen, dass sie die Schäden an den Opfern, aber auch am eigenen Ruf, die die Täter verursacht haben, in absehbarer Zeit überstehen und ihre weiterführenden Funktionen innerhalb des Schulwesens wieder übernehmen.



### 1. Was bedeutet der Begriff „Reformpädagogik“?

Der Begriff „Reformpädagogik“ bezeichnet keine eigenständige pädagogische Theorie sondern bündelt eine ganze Reihe unterschiedlicher pädagogischer „Visionen“ und konkreter schulpraktischer Konzepte, die im wesentlichen *ein* gemeinsames Merkmal haben: Vorrangiges Kriterium bei allen pädagogischen Entscheidungen soll die Frage haben: *Was braucht das jeweilige einzelne Kind für seine eigene optimale Entwicklung?* Gemeinsam war allen Ansätzen, dass sie den natürlichen Tätigkeitsimpulsen von Kindern (oder das, was sie für natürlich hielten) ganz konkret *Zeit und Raum* geben wollten. Alle anderen Fragen – z.B. nach der Organisation der Schule, nach der Erfüllung von Lehrplänen, nach Formen der Leistungsbewertung – sind dieser Frage nachgeordnet.

### 2. Was gab den Anstoß für die reformpädagogische „Bewegung“?

Die Lebensumstände um 1900 waren geprägt durch massive Umbrüche, die die Wellen der Industrialisierung in Europa ausgelöst hatten. Aus Sicht ihrer Kritiker beschränkten sich die staatlichen Schulen in überfüllten Klassenräumen mit schlecht bezahlten und schlecht ausgebildeten Lehrern auf bloße Verwahrung. Vernachlässigung und Verwahrlosung waren die Folge. Leitbild der Erziehung war die Forderung nach unbedingtem Gehorsam verbunden mit einem System der Strafpädagogik und einem ausschließlich an der „Stoff-Vermittlung“ orientierten Unterrichtsverständnis. Zugleich waren die Rahmenbedingungen für das Aufwachsen von Kindern in den sich rapide vergrößernden Städten alles andere als zuträglich. Auf diesem Hintergrund waren die verschiedenen pädagogischen Neugründungen zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts geeint in dem Versuch, sich Fehlentwicklungen des ökonomischen und gesellschaftlichen Umbruchs entgegenzustellen – wie andere Initiativen der damaligen Zeit auch, z.B. im Gesundheitsbereich, in der Jugendbewegung, in der Frauenbewegung. Argumentativ gestützt wurden sie durch eine kulturkritische Grundhaltung am Ausgang des 19. Jahrhunderts: „Von sehr unterschiedlichen Positionen aus (...), kamen immer mehr Kritiker zu dem Ergebnis, dass das gegenwärtige und zukünftige Leben der Vergangenheit geopfert werde, die Originalität und Kreativität des Menschen den Konventionen, die inneren Werte den äußeren, die geistigen den ökonomischen“ (HERWIG BLANKERTZ, S. 213).

Einige „reformpädagogische“ Projekte waren bereits vor dem Jahrhundertwechsel am Start (z.B. ALFRED LICHTWARK mit der Kunsterziehungsbewegung in Hamburg ab 1890, HERMANN LIETZ mit seinem ersten Landerziehungsheim 1898). Als Initialzündung der Reformpädagogik gilt aber erst die 1900 erschienene Schrift der Schwedin ELLEN KEY „Das Jahrhundert des Kindes“. Ihr Text war – im Angesicht der bedrückenden Realität der Erziehungsanstalten Deutschlands – ein leidenschaftliches Plädoyer für die vorrangige Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse und Entwicklungspotenziale.

Bemerkenswert ist, dass sich zur gleichen Zeit in anderen europäischen Ländern und den USA analoge Initiativen entwickelten, die sich im Laufe der Jahre untereinander vernetzten, sodass man mit Recht von einer internationalen Bewegung sprechen kann.

### 3. Wer sind die Repräsentanten der verschiedenen Strömungen der Reformpädagogik?

Was als „Oppositions“-Bewegung begann, entwickelte innerhalb sehr kurzer Zeit, in den Jahren zwischen 1900 und 1920, eine ungemein starke visionäre Kraft, die unter dem Dach der Reformpädagogik eine Vielzahl von sehr unterschiedlichen Initiativen hervorbrachte. Fast jede von ihnen insistierte in ihren Anfängen in streitbarer Gegnerschaft auf unverwechselbarer Originalität – im Laufe der Geschichte der Einrichtungen kam es jedoch zu zahlreichen hoch produktiven gegenseitigen Befruchtungen. Exemplarisch wird im Folgenden eine Auswahl wichtiger Repräsentanten aus Deutschland, Frankreich, England, Italien und den USA mit ihren zentralen Thesen vorgestellt:

- o ALFRED LICHTWARK gilt als Nestor der Kunsterzieherbewegung, deren Auswirkungen sich aber keineswegs auf den Kunstunterricht beschränkte (*freies Zeichnen* und Werken im Unterricht statt des vorherrschende geometrische Zeichnens), sondern auch auf Deutsch (*freier Aufsatz*), Schultheater (G. WYNEKEN: *Laienspiel*), Musik (*Volkslied*) und Sport (*freie und rhythmische Gymnastik*, Volkstanz).
- o HERMANN LIETZ verwirklichte in seinem Landerziehungsheim die Utopie einer Verbindung von Leben und Arbeiten nach englischem Vorbild (Abbotsholme): Fern von der Erfahrungsecke und Gefährdungen der Großstadt (auf dem „Land“) ist „Erziehung“ des ganzen Menschen, ein echtes *Lernen mit Kopf, Herz und Hand* (PESTALOZZI), möglich und zwar in einem Internat, das mit familienähnlichen Strukturen den Kindern ein zweites „Heim“ gibt. PAUL GEHEEB verband ab 1910 in der Odenwaldschule das Internatskonzept von LIETZ mit dem Modell einer echten Gesamtschule von Klasse 1 bis 13. KURT HAHN entwickelte – wiederum 10 Jahre später – an der Schule Schloss Salem die Grundzüge der Erlebnispädagogik.
- o RUDOLPH STEINER gab in der Waldorfschule auf dem Fundament seiner anthroposophischen Weltansicht einer ganzheitlichen Bildung der Persönlichkeit ein besonderes Gesicht, vor allem durch die Betonung *künstlerisch-musischer und handwerklicher Tätigkeit*. Der geistige Zusammenhang der Bildungsgegenstände wird durch einen zeitintensiven *Epochenunterricht* gewährleistet, in dem ein Thema in täglicher Folge ausreichend Raum erhält.
- o PETER PETERSEN entwickelte mit dem Jena-Plan das Konzept des *jahrgangsübergreifenden Unterrichts*, weil ihm deutlich wurde, dass das Jahrgangsstufenkonzept der den unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeiten der einzelnen Kinder niemals gerecht werden kann. Den „Fetzenstundenplan“ (von Stunde zu Stunde ein beliebiges anderes Fach) ersetzte PETERSEN durch einen rhythmischen Wochenarbeitsplan gestützt auf die Grundformen Spiel, Kreisgespräch, Arbeit und Feier.
- o MARIA MONTESSORI prägte – zunächst im Rahmen der Förderpädagogik für Kinder mit besonderen Handicaps, dann aber weit darüber hinausgehend – den Begriff der *„vorbereiteten Umgebung“*, für deren Gestaltung der Lehrer die Verantwortung hat, in der dem Schüler selbst aber die Verantwortung für sein Lernen konsequent zurückgegeben wird. „Hilf mir es selbst zu tun!“ lautet ihr Schlüssel zur Charakterisierung der Beziehung des Schülers zum Lehrer. Einziger Maßstab für die Leistungsbeurteilung können in einem solchen Rahmen – ähnlich bei RUDOLPH STEINER und PETER PETERSEN – nicht „Noten“ sein, sondern nur der Fortschritt des

einzelnen Schülers, verglichen allein mit seinem eigenen Entwicklungsgang. Während die aus Italien stammende Montessoripädagogik sich ursprünglich nur auf die Primarstufe konzentrierte, erfand in den zwanziger Jahren HELEN PARKHURST (USA) den sogenannten Dalton-Plan, in gewisser Weise ein Äquivalent zur Montessoripädagogik für die Sekundarstufe.

- o GEORG KERSCHENSTEINER, einer der Väter des deutschen Berufsschulwesens, plädierte als ein Vertreter der Arbeitsschulbewegung für das praktisch werkende Tun und schätzte es als erzieherisch zentral für die Heranbildung des zukünftigen Staatsbürgers ein. KERSCHENSTEINERS pädagogischer Ansatz betont das unterrichtliche Prinzip der *Selbsttätigkeit, der Spontaneität* und des *manuellen Tuns*, um die Potenziale der Schüler im Sinne einer besseren Selbstverwirklichung voll auszuschöpfen. Eine besondere Rolle spielt dabei das „*Lernen durch Lehren*“.
- o JOHN DEWEY, amerikanischer Philosoph und Pädagoge, Erfinder des Konzepts einer an die Universität angegliederten Versuchsschule, prägte die Formel „Learning by doing“. Lernen muss ganz und gar auf Erfahrung aufgebaut sein. Kinder lernen am besten experimentierend – in einer Lernumwelt aus Materialien, Werkstätten, Bibliothek und Schulgarten. So können sie die Realität und sich selbst entdecken und Kooperation lernen. Dem Lehrer kommt dabei nicht die Rolle des Wissenden und Bevormundenden zu, sondern die eines „Mitarbeiters“. Denn Erziehung ist Erziehung zur Selbstbestimmung und als solche Bestandteil einer demokratischen Erziehung. Anders als bei LIETZ, MONTESSORI und STEINER ist DEWEY ein Repräsentant einer dezidiert politischen Ausrichtung der Reformpädagogik – wie auch FREINET in Frankreich.
- o CELESTINE FREINET wird als französischer Zweig der Reformpädagogik in Deutschland in der Regel nur assoziiert mit der pädagogischen „Druckwerkstatt“. Sie war für ihn aber weit mehr als technisches Hilfsmittel zum Erlernen des Umgangs mit Schrift und Sprache: Sie steht exemplarisch für ein *Werkzeug der politischen Meinungsäußerung*, mit der die Schüler im Zuge einer demokratischen Erziehung durch praktische Benutzung vertraut gemacht werden. In diesem Sinn wurde z.B. auch die Entwicklung des *Klassenrats* ein wichtiger Baustein der Freinetpädagogik.
- o ALEXANDER SUTHERLAND NEILL, dem fälschlicher Weise die Erfindung des Begriffs der „antiautoritären Erziehung“ zugesprochen wird, hat – im Blick auf das Ernstnehmen der Bedürfnisse und Interessen der Kinder – die radikalste Umsetzung der Vision von ELLEN KEY gewagt: zunächst in dem Projekt „Neue deutsche Schule“ der Künstlerkolonie Hellerau in der Nähe von Dresden, später dann im englischen Summerhill. Die Freiheit, die seine Schule gewährt, ist kein Selbstzweck, sondern Voraussetzung von *selbstregulativer Erziehung*.

#### 4. Welche Verbreitung haben die in den zwanziger Jahren entstandenen Schulen in der Gegenwart?

Keine der vor rund hundert Jahren gegründeten Einrichtungen arbeitet noch eins zu eins so wie ihre Gründer ihre Schulen geplant hatten. Alle haben sich mehr oder weniger stark verändert, angepasst, weiterentwickelt. Aber sie sind gleichwohl wesentlichen tragenden Prinzipien treu geblieben. Die folgenden Zahlenangaben über den Verbreitungsgrad basieren weitgehend auf einer Recherche der Naumann Stiftung (DANIELA PETERHOFF/NILS WIEGERT, Reformpädagogische Schulkonzepte, 2007).

Die 21 *Landerziehungsheime*, die nach dem zweiten Weltkrieg wiedergegründet wurden, haben sich zwar nicht wie andere reformpädagogischen Schulen vervielfältigt, wurden aber auch nicht – wie z.B. die kirchlichen Internate, deren Zahl um 50% zurückging – von dem allgemeinen „Internaterben“ mitgerissen. Mittelbar ist aber eine eigene Ausstrahlungskraft der Landerziehungsheime absehbar, weil sie über einen reichen Erfahrungsschatz für einen „Ganztags“-Betrieb verfügen. Auch Unterrichtskonzepte wie die „Jahresarbeiten“ der HERMANN LIETZ Schule oder der exemplarisch-genetische Unterricht, den MARTIN WAGENSCHNEIDER in der Odenwaldschule entwickelte, verzeichnen eine nachhaltige Wirkung.

- o Aktuell gibt es inzwischen mehr als 900 *Waldorfschulen* weltweit, davon fast 200 in Deutschland – Tendenz steigend. Hinzu kommen weltweit etwa 1.500 Kindergärten.
- o In Deutschland gab es nach Angaben des deutschen Montessori-Dachverbandes im Januar 2007 etwa 1.000 Einrichtungen der *Montessori-Pädagogik*, davon knapp 300 Schulen im Primar- und gut 100 im Sekundarbereich. Tendenz steigend. 600 Einrichtungen arbeiten im vorschulischen Bereich, ein Drittel von diesen integrativ.
- o *Jena-Plan*-Schulen sind heute in Europa, vor allem in den Niederlanden verbreitet, wo mehr als 450 Schulen nach PETERSENS Vorschlägen arbeiten. Nach dem Mauerfall 1989 wurde das Konzept auch in Deutschland wiederentdeckt. Inzwischen gibt es 46 – meist staatliche – Schulen in Deutschland, die sich am Jena-Plan orientieren. Darüber hinaus gibt es in fast allen Bundesländern zahlreiche Grundschulen, die zumindest das Konzept des jahrgangsübergreifenden Lernens übernommen haben.
- o Die Vielseitigkeit der Konzepte nach der *Freinet-Pädagogik* sowie die Tatsache, dass FREINET seine Ideen innerhalb des staatlichen Schulsystems verwirklichen wollte und nicht wie viele andere Reformpädagogen in einer gesonderten Schule, machen eine Übersicht über den Grad der Verbreitung fast unmöglich. Die Aktivitäten im Freinet-Bund FIMEM (Fédération Internationale de l'Ecole Moderne) zeigen aber, dass die Freinet-Pädagogik mit dem Schwerpunkt im romanischen Raum inzwischen international verbreitet ist. Wesentliche Teile werden insbesondere auch in deutschen Grundschulen ganz selbstverständlich angewendet.
- o *Summerhill* selbst fand keine unmittelbaren Nachahmungen. Die Grundideen finden jedoch in der Alternativschulbewegung in Deutschland („Aktive Schulen“ auf der Basis der Konzepte von REBECCA und MAURICIO WILD, Bewegung der „demokratische Schulen“, der „freien Schulen“ u.a.) vielfältige Variationen in weit über 100 Schulgründungen. Die Sudbury-Valley-School ist eine US-amerikanische Weiterentwicklung. In den 90er Jahren erreichte die Sudbury-Gründungswelle Australien, Israel und schließlich Europa. Die erste Sudbury-Schule in Europa wurde in Dänemark gegründet. Es folgten Spanien, Norwegen, Dänemark, den Niederlanden, Belgien, der Schweiz, Frankreich und Finnland. Seit einigen Jahren versuchen Gründungsinitiativen in fast allen Bundesländern das Sudbury-Schulmodell – gegen massive Widerstände der hiesigen Schulverwaltungen – auch in Deutschland umzusetzen.

##### 5. Welche Auswirkungen hat die Reformpädagogik auf die aktuelle Schulentwicklung in Deutschland?

In der obigen Beschreibung der verschiedenen Strömungen der Reformpädagogik und ihrer schulpraktischen Umsetzung in der Zeit zwischen 1900 und 1920 wurde mit der Benennung der schulpraktischen Konzepte deutlich,

dass viele Einzelbausteine aus der reformpädagogischen Tradition inzwischen Eingang in den „Normalbetrieb“ (vor allem der Grundschulen) gefunden haben. Einige Schulen betonen ausdrücklich den Bezug einzelner Bausteine ihres Unterrichts etwa zu den Vorläufern des heute weit verbreiteten „freien Schreibens“. Oder sie begründen die Prinzipien ihres Schulprogramms als „reformpädagogisch orientiert“ wie etwa die hundert Schulen, die im Netzwerk „Blick über den Zaun“ zusammengeschlossen sind. An vielen Orten aber werden die überlieferten schulpraktischen Konzepte benutzt, ohne dass explizit auf diese Tradition Bezug genommen wird. Am deutlichsten sichtbar wird der große Einfluss der reformpädagogischen Ideen darin, dass die Standards einer „guten Schule“, die die unterschiedlichen Inspektionsleitfäden der meisten Bundesländer bestimmen, auf vielfältige Weise durch diese Elemente geprägt sind. Der tiefgreifende Paradigmenwechsel, der sich in der Schulpädagogik gegenwärtig vollzieht – vom Lehren zum Lernen, von der Instruktion zur Eigenaktivität der Schüler, von der Fiktion einer homogenen Lerngruppe zu einem produktiven Umgang mit Heterogenität – wird begründet mit der konstruktivistischen Wende des Lernverständnisses und den Erkenntnissen der modernen Gehirnforschung. Die unterrichtspraktische und methodische Untersetzung dieses Paradigmenwechsels wurde durch die Reformpädagogik bereits vor hundert Jahren vorweggenommen! Es bleibt abzuwarten, inwieweit es gelingen kann, durch die Übernahme von Einzelbausteinen den ursprünglich damit verbundenen Anspruch konsequent umzusetzen. In den reformpädagogischen Schulen waren diese Bausteine eingebunden in grundlegenden Strukturentscheidungen – es bleibt abzuwarten, ob das staatliche Schulsystem flächendeckend dazu in der Lage ist.

### **6. Welche Argumente führen die Kritiker der Reformpädagogik ins Feld?**

Der Haupteinwand lässt sich in einem Satz zusammenfassen: Die Forderung, Bildung und Erziehung aus den Bedürfnissen der Kinder abzuleiten, basiere auf einem naiven Menschenbild. Dieses – auf ROUSSEAU zurückgehende – Bild unterstelle, dass der Mensch von Natur aus gut sei und also alles Gute natürlicher Weise in sich trage. Dieses müsse nur – möglichst ungestört – zur Entfaltung gebracht werden. Gegen dieses Menschenbild wird vorgebracht: Angesichts der zerstörerischen Kräfte des Menschen (Der Mensch ist dem Menschen ein Wolf, HOBBS) brauche es notwendiger Weise ein gesellschaftliches Korrektiv. Außerdem würde es gerade in der heutigen Zeit keineswegs ausreichen, den Lehrplan ausschließlich kindgeleitet zu entwickeln. Kultur und Zivilisation seien auf Tradition angewiesen und diese bedürfen der Vermittlung.

Dieser Einwände wären ernst zu nehmen – wenn die Ausschließlichkeit einer „Pädagogik vom Kinde aus“ in dieser reinen Form nicht nur in der Aufbruchphase und später von einigen wenigen „fundamentalistischen“ Außenseitern der Reformpädagogik proklamiert worden wären. Spätestens allen modernen Adaptionen liegt eine wesentlich differenziertere Sicht der Beziehung von Individuum und Gesellschaft zu Grunde.

### **7. War die Reformpädagogik ein Wegbereiter des Nationalsozialismus?**

Es gab eine ganze Reihe von Reformpädagogen, die sich offen gegen den Nationalsozialismus erklärten und in der Folge emigrieren mussten wie PAUL GEHEEB oder KURT HAHN. Andere waren in den Widerstand gegen HITLER verwickelt und wurden wie ADOLF REICHWEIN im Zuge des 20. Juli hingerichtet. Zahlreiche reformpädagogische Einrichtungen und Netzwerke wurden entweder verboten oder vereinnahmt.

Auf der anderen Seite gab es – wie in den staatlichen Schulen auch – Vertreter reformpädagogischer Einrichtungen, die sich dezidiert zum Nationalsozialismus bekannten.

Eine direkte „wegbereitende“ Verbindung zwischen der Reformpädagogik und dem Nationalsozialismus herzustellen ist historisch nicht zu rechtfertigen. Ohne Zweifel gab es auch hier Elemente, derer sich die Nationalsozialisten bedienten – so wie sie auch zahlreiche andere kulturelle Strömungen der damaligen Zeit instrumentalisierten. Differenziert zu betrachten sind auch die Vertreter der Reformpädagogik, die sich aktiv mit dem Nationalsozialismus verbanden. Belege für PETER PETERSENS „Nähe“ haben zwar in Schulen, die sich an seinem Jenaplan orientieren, Nachdenken und lebhaft Diskussionen ausgelöst. Aber der Jena-Plan ist genauso wenig antisemitisch wie FREINET'S „freier Ausdruck“ kommunistisch. „Der Wert pädagogischer Konzeptionen und Praktiken löst sich mit der Zeit von der Biographie ihrer Begründer“ (HANS BRÜGELMANN).

### 8. Welcher Zusammenhang besteht zwischen den Fällen sexueller Gewalt an der Odenwaldschule und der reformpädagogischen Tradition?

Zunächst ist unmissverständlich festzustellen: Eine der entscheidenden Antriebskräfte der reformpädagogischen Bewegung war und ist der bedingungslose Widerspruch gegen jede Form von Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen, struktureller wie personaler Gewalt. Dies schließt ohne jede Einschränkung Nulltoleranz gegenüber sexuellen Übergriffen und sexueller Gewalt ein – und geht zugleich weit darüber hinaus: als Kritik an der strukturellen Gewalt unseres selektiven Schulsystems und an alltäglicher psychischer Gewalt durch Willkür, Beschämung und Demütigung von Schüler/innen durch einzelne Lehrpersonen.

Gleichzeitig ist aber auch festzustellen, dass Internate eine größere Nähe zwischen Erwachsenen und Kindern schaffen, als dies in einer „normalen“ Schule“ der Fall ist. Diese Nähe ist sogar ausdrücklich Teil ihres pädagogischen Programms. Damit eine Schule zum Ort der „Begegnung“ werden kann, – gemeint ist eine Begegnung in dem von MARTIN BUBER qualifizierten Sinn, also keine „flüchtige“ Begegnung von Menschen, die aneinander vorbei „eilen“, sich gegenseitig kaum wahrnehmen – muss sie den bloßen Augenblick verlängern und Nähe schaffen. Die entscheidende Leistung aller *reformpädagogischer* Schulen ist darin zu sehen, dass sie dieses nicht nur deklarieren, sondern – in sehr unterschiedlicher Gestalt – *Raum und Zeit* für Erwachsene und Kinder so organisieren, dass eben diese Begegnungen ermöglicht, erleichtert, angestoßen werden. Die Landerziehungsheime haben sich dabei für eine im wörtlichen Sinn „radikale“ Lösung entschieden. *Räumlich*: Lebens-, Lern- und Arbeitsort von Kindern und Erwachsenen sind unter *einem* Dach. *Zeitlich*: Nicht halbtags, nicht ganztags, sondern 24 Stunden. Diese Strukturentscheidung ist kein Selbstzweck, sondern steht im Dienst eines umfassenden Verständnisses von Bildung und Erziehung, das unter dem Anspruch steht, dem *„ganzen Menschen sowohl seiner gegenwärtigen Tatsächlichkeit nach, in der er vor dir lebt, als auch seiner Möglichkeit nach, als was aus ihm werden kann.“* (MARTIN BUBER)“, gerecht zu werden.

Die Fälle sexueller Gewalt an der Odenwaldschule können allerdings nicht einfach kausal auf das enge Zusammenleben in sogenannten Internats*Familien* zurückgeführt werden. Sowohl die insgesamt hundertjährige Geschichte der Odenwaldschule wie auch die Geschichte von Internaten mit vergleichbaren Strukturen (etwa in der HERMANN LIETZ Schule, die – 12 Jahr älter – der Odenwaldschule das Vorbild lieferte) beweisen zunächst ja gerade das Gegenteil. Irrwege einzelner Erwachsener sind keineswegs eine



automatische Folge dieser Strukturen. Sexuelle Gewalt gab es auch in Internaten mit ganz anderen Strukturen. Sexuelle Gewalt in „natürlichen“ Familien ist nicht eine Folge der Struktur der Familie. Vor allem: Die „soziale Kontrolle“ ist in einem Internat, welcher Struktur auch immer, verglichen mit einer Familie sehr hoch. Dass gewaltsame Übergriffe – welcher Art auch immer – von Erwachsenen gegenüber Kindern trotzdem nicht oder zu spät ans Licht kommen, ist auch in Internaten nicht ausgeschlossen. Verglichen mit der Häufigkeit sexueller Gewalt in „natürlichen“ Familien liegt allerdings die Vermutung nahe, dass die „Dunkelziffer“ in Internaten aufs Ganze gesehen eher geringer ist. Das darf die Vorfälle selbst in keinem einzigen Fall entschuldigen – aber es verbietet jegliche vorschnelle Schuldzuweisung gegenüber „der“ Reformpädagogik.

### Quellen

- HERWIG BLANKERTZ, Die Geschichte der Pädagogik. Beltz 1982.  
DANIELA PETERHOFF/NILS WIEGERT, Reformpädagogische Schulkonzepte. Motoren einer liberalen Erneuerung unserer Schulen, Friedrich-Naumann-Stiftung, 2007.  
HERMANN RÖHRS (Hrsg.), Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit. Schwann 1986.  
<http://www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/rpg10000.htm>; Zugriffsdatum 18.4.2010.  
<http://www.coforum.de/?695>; Zugriffsdatum 18.4.2010.  
<http://de.wikipedia.org/wiki/Reformpädagogik>, Zugriffsdatum 18.4.2010.  
[http://de.wikipedia.org/wiki/Demokratische\\_Schule](http://de.wikipedia.org/wiki/Demokratische_Schule), Zugriffsdatum 18.4.2010.



## Was ist Reformpädagogik in Deutschland – und wenn ja: wie viele?

PROF. DR. ULRICH HERRMANN, TÜBINGEN

*Jeder hat noch in den Alten gefunden,  
was er brauchte, oder wünschte;  
vorzüglich sich selbst.*

FRIEDRICH SCHLEGEL:  
*Athenäums-Fragmente*

### I. Reformpädagogik in Deutschland – ein Vexierbild „Reformpädagogik“?

Die Anspielung im Titel dieses Essays auf den bestseller von DAVID RICHARD PRECHT „Wer bin ich – und wenn ja: wie viele?“ ist nicht zufällig. Immer neue Fragen – oder alte Fragen neu gestellt – nach dem, was „der Mensch“, „das Ich“, „die Person“ „ist“ oder war oder wofür er sich hält oder gehalten hat, bringen immer neue Antworten – oder alte in neuem Gewande – hervor. So geht es mit allen Sachverhalten, die sich nicht „eindeutig“ „fest“stellen lassen. Neue Erfahrungen, die die Vergangenheit in anderem Licht erscheinen lassen, und neue Hinsichten, die überkommene Antworten erweitern oder überschreiten, halten unser Fragen und Forschen in Bewegung. Dabei stoßen wir – im Alltagsleben und in der Wissenschaft – häufig genug auf die Frage, ob der Gegenstand unserer Bemühungen um Klärung und Verstehen derselbe bleibt oder sich unter der Hand unmerklich so verändert hat, dass wir eine andere Benennung dafür finden müssten, weil wir es genau genommen mit einem in einem entscheidenden Detail anderen Gegenstand bzw. Sachverhalt zu tun haben (bei Tötungsdelikten ist uns dies geläufig – Körperverletzung mit Todesfolge oder Mord –; wir unterscheiden Diktaturen und Totalitäre Regime, Lieder und Arien usw.). Reden wir von „der“ Jugendbewegung vor dem Ersten Weltkrieg, oder meinen wir den Wandervogel, der am sinnfälligsten repräsentiert, was gemeinhin unter „Jugendbewegung“ verstanden wird? Aber wo bleiben dann die jugend-

bewegten Freideutschen Studenten und die „linke“ Jugendkulturbewegung, die keine Wandervögel waren? Reden wir von „der“ Reformpädagogik oder von der „Pädagogik vom Kinde aus“, von der Schulreformbewegung „Schule vom Schüler aus“? Welches Bild vom (heranwachsenden) Menschen, von Persönlichkeitsentwicklung in seinem Landerziehungsheim spricht aus dem Motto von HERMANN LIETZ „Licht – Liebe – Leben“ und „Nachleben vorgelebten Lebens“? Wie passt das zu den pädagogischen Maximen und Praxen von MARIA MONTESSORI oder CÉLESTIN FREINET? Oder zur Frankfurter Gymnasialreform von KARL REINHARDT? Oder gehört der gar nicht zur Reformpädagogik? Und warum gehören dann die Schulen des Hamburger Wendekreises dazu?

### Begriffliche Suchbewegungen

Es entsteht ein „diffuses“ Vexierbild „Reformpädagogik“ (OELKERS 2010 c), das zur Verwirrung Anlass geben könnte, jedenfalls zur Suche bzw. Vergewisserung der Einheit in der Vielfalt herausfordert, nicht zuletzt um herauszufinden, ob es überhaupt noch sinnvoll ist, von „der“ Reformpädagogik zu reden. Darüber hinaus haben in jüngster Zeit die Fälle sexueller Gewalt (Missbrauch) auch in Landerziehungsheimen zu einer Debatte darüber geführt, ob nicht von „der“ Reformpädagogik tunlichst Abschied zu nehmen sei: hinter einer Rhetorik der „schönen Rede“ verberge sie nichts weniger als das Ignorieren „ihrer“ Defizite und das Leugnen „ihrer“ Verfehlungen, und der schulpädagogische „Rest“ (d.h. der Alltag) sei konventionell oder kümmerlich und immer schon marginal gewesen (OELKERS 2010 a, b). Starker Tobak.

Oder vielleicht doch nicht? Wie wäre es, wenn z.B. jemand mit der „Neuigkeit“ daherkäme, Verfassungstheorie und Verfassungswirklichkeit stimmten nicht immer überein, und wer sich über die sich selbst revidierende Rechtsprechung unserer Bundesgerichte wunderte, mit dem würden wir milde Nachsicht üben und freundliche Erläuterung zuteilwerden lassen. – Wer meint, der „Geist“ der Jugendbewegung stünde in ihren Texten, der würde erstens selten fündig und zweitens könnte ihre Praxis ihn zuweilen mächtig enttäuschen, und ein Kundiger würde ihm sagen, wo er das „Erlebnis Jugendbewegung“ damals wie heute finden kann: beim gemeinsamen Singen am Feuer. Und wer sich dann darauf nicht einlässt, dem geht es, wie GOETHE im „Faust“ sagte: „Wenn ihrs nicht fühlt, ihr werdet nicht erjagen.“ Die Musik steht bekanntlich nicht in den Noten. – Die Gründungstexte der Landerziehungsheime verraten wenig über die in ihnen geübte pädagogische Praxis und gar nichts über das in ihnen tatsächlich gelebte Leben – mit all seinen Höhen und Tiefen, Erfolgen und Misserfolgen, Förderungen und Kränkungen – , und darüber sowie über die lebensgeschichtliche Bedeutung und Prägung dieses gelebten Lebens lässt sich ohne Erlebnis- und Erinnerungsberichte nichts in Erfahrung bringen.

### II. Eine „Reformpädagogik“ als Reformpädagogik?

Diese wenigen Hinweise mögen genügen, um verständlich zu machen, von wem und warum derzeit die deutsche Reformpädagogik in ein Vexierbild „Reformpädagogik“ aufgelöst wird (sie wird denn auch tatsächlich in Anführungszeichen gesetzt, TENORTH 1994, OELKERS 2010 d). Im Falle von JÜRGEN OELKERS (Universität Zürich) ist die Fiktionalisierungsstrategie besonders deutlich: Als Fachmann für Geschichte und Theorie der Theoretischen Pädagogik sind seine „Basisdaten“ Texte; die „Wirklichkeit“ seines Gegenstandes sind Aussagen von Texten; seine Kritik an dieser „Wirklichkeit“ ist, die Texte seien vor allem *inszenierte* „Dogmen“, auf deren (Wahrheits-/Wirklichkeits-)Gehalt es gar nicht ankomme, weil ihr Zweck kritik-resistente Kommunikation sei (normalerweise nennt man so etwas gütlich

„Selbstimmunisierung“ bzw. „Selbstillusionierung“, der Vorwurf müsste aber präzise mit „Propaganda mit unlauteren Absichten“ formuliert werden) (OELKERS 1989/2005). Die Erzählung von der „aaaheroischen Bedeutung von Gründerfiguren“ (OELKERS 2010 d) müsse ersetzt werden durch einen „kulturhistorischen Zugang“ zu „realen Geschichten“, fokussiert auf „die historischen Kontexte der handelnden Personen“: löblich, aber welche Kontexte und nur Kontexte? Daraus ergibt sich aber längst keine Realgeschichte der Reformpädagogik in der Praxis ihrer Protagonisten samt ihrem Personal und Klientel in ihren Institutionen, eingebettet in die jeweiligen Strukturen und Prozesse geistesgeschichtlichen, sozial-kulturellen, politisch-ökonomischen Wandels (als Beispiel PLAKE 1991, eine geistesgeschichtliche Engführung FLITNER/KUDRITZKI 1961/62), sondern lediglich eine Sammlung von (entheroisierten) Personen- und Lokalgeschichten.

### OELKERS' Kritik an der Reformpädagogik

Seit dieser „Entdeckung“ hat sich OELKERS nicht auf den steinigen Weg des Historikers durch die Archive begeben, anders als KNOLL (2011), der elf amerikanische Bibliotheken und Archive aufsuchte und zu verblüffenden Forschungsergebnissen kam. Denn es geht ja zum einen um die Frage und Herausforderung, „wie es eigentlich gewesen“: was „es“ war, das die Protagonisten der Reformpädagogik nicht nur schrieben bzw. behaupteten, sondern auch taten; was „es“ war, was die Zeitgenossen konkret besichtigen, loben und auch kritisierten konnten (z.B. AMLUNG u.a. 1995, HANSEN-SCHABERG 2005); was „es“ „eigentlich“ war: ein Menschenbild, eine Idee, die kontrafaktische Behauptung der Möglichkeit von Lebens- und Lernräumen für gelingendes Kinder- und Jugendleben gegen alle Widrigkeiten? Bei der Durchsicht der Archive wäre noch so manches „aufgefallen“: etwa Herkunft und Rekrutierung des Personals; die sozialen und kulturellen Hintergründe der Eltern- und Schülerschaft; die Praxis und die Ergebnisse des Lehrens und Lernens sowie deren Dokumentation und Kommentierung, des Alltagslebens, der Persönlichkeitsentwicklung; alle möglichen Konflikte, Problemzonen, Gefährdungen und auch Scheitern; Dokumente (besonders Korrespondenzen) für die (möglichen) Differenzen von Absichten und Erfolgen, für die Mikrostrukturen des Soziallebens besonders in den Landerziehungsheimen (DUDEK 2009). Und es geht zum anderen um Quellenkritik, z.B. den Abgleich von archivarischen Überlieferungen und literarischen (Selbst-)Berichten. Aus der Lektüre von PESTALOZZIS „Stanser Brief“ und BERNFELDS „Kinderheim Baumgarten“ nichts gelernt?

Real- und Sozialgeschichte war und ist OELKERS' Sache nicht, sondern **konventionelle Theoriegeschichte aus dem Bücherregal**. Er reicherte seine „Dogmengeschichte“ mit mehr „Texten“ (bzw. Textreferaten) an, mit Bildern, Dokumenten und immer mehr Fußnoten (z.B. in der Auflage 2005 von 1989 sowie OELKERS 2010 d), die Detailgenauigkeit suggerieren sollen, in der Regel aber zum Verständnis der in Rede stehenden Sache nichts beitragen. Im Übrigen entsteht so – eigentlich doch wohl gegen die Absicht des Autors – der Anschein einer realen Reformpädagogik, die doch lediglich ein auf HERMAN NOHL zurückgehendes „historiographisches Konstrukt“ gewesen sei (TENORTH 1994), und die OELKERS (2010 d) jetzt in „Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung“ (so der Untertitel) auflöst, bei denen Europa nur durch NEILL, BERTHOLD OTTO, die Landerziehungsheime und die Écoles nouvelles präsent ist. (Da ein Register fehlt, sind beiläufige Verweise nicht abrufbar.) Und dann liest man (ebd.), „bei der Bewertung [wieso „Bewertung“?] der Reformpädagogik [ohne Anführungszeichen] (sei) von der Praxis ihrer Schulen auszugehen.“ Sieh an. Gewiss doch. Aber die Freie Schulgemeinde Wickersdorf wollte gar keine „Schule“ sein (und WYNEKEN kein „Schulreformer“!), und die Landerziehungsheime wollten mehr und

anderes als bloß „Schule“ sein (nämlich Lebensgemeinschaften). Und weiter: weil sich „die historische Wirklichkeit (...) nicht einfach aus Selbstbeschreibungen erschließt. Die Maxime [des Rückgangs auf die Praxis] jedoch muss befolgt werden.“ Richtig, aber warum erinnert der Autor im Resümee seines Buches daran? Sozusagen als Erinnerung daran, was er selber wider bessere Einsicht umgangen hat?

OELKERS musste demzufolge anlässlich des Missbrauchsskandals an der Odenwaldschule aus allen Wolken seiner realgeschichtlich kontextlosen Texte fallen (Vorwort zu 2010 d). Die Odenwaldschule musste nun besondere Beachtung finden angesichts der „Frage, ob sie den GAU für die Reformpädagogik darstellt.“ Diese Frage ist rein rhetorisch (Schlüter 2010), und im Übrigen ist der **Missbrauchsskandal kein GAU für „die Reformpädagogik“, sondern für das Familienprinzip in „pädagogischen Inseln“ mit geringer interner und externer Kontrolle** (HERRMANN 2010). Im Übrigen geht OELKERS dieser Frage gar nicht nach; übrig bleibt eine Skandalgeschichte auf wenigen Seiten. (Die ausführliche Version ist OELKERS' Zürcher Vorlesung im Herbstsemester 2010, Volltext im Internet).

### III. Reformpädagogik in Deutschland in Geschichte und Gegenwart

Außer Rhetorik nichts gewesen? OELKERS kommt am Schluss seines Buches in die Verlegenheit, Impulse und Leistungen der Reformpädagogik würdigen zu müssen; denn ohne sie lassen sich große Bereiche der heutigen Schullandschaft sowie des Denkens über Erziehung und Bildung, über Kinder-, Jugend- und Schulkulturen gar nicht verstehen. Die Breite der Reformpädagogik und ihrer Wirkungen in Geschichte und Gegenwart kommt erst in den Blick, wenn die Engführung auf Schule und Unterricht verlassen und die Erwachsenen- und Lehrerbildung, die Sozialpädagogik und Jugendfürsorge, die Schul- und Unterrichtsentwicklung auf breiter Front ins Auge gefasst wird. So haben es schon die Zeitgenossen gesehen (LEHMANN 1922/23, MESSER 1926; NOHL 1933 hat keineswegs ein „historiographisches Konstrukt“ erfunden, sondern reflektierte Zeitzeugenschaft dokumentiert), und dies zeichnet Gesamtdarstellungen mit Lehrbuchcharakter aus (SCHEIBE 1969/1994; SKIERA 2010; RÖHRS 1983, 1998). Hier wird denn auch sichtbar, was die Realgeschichte der Reformpädagogik in Deutschland vor allem beinhaltet: Kunsterziehung und Arbeitsschule, Individualisierung und Persönlichkeitsbildung, Einheitsschule und Begabungsförderung, Landerziehungs- und Tagheime, staatsbürgerliche Erziehung und Schulgemeinde, Volksbildung und Jugendpflege. Auch in Deutschland waren die „Bewegungen“ der Arbeitsschul-, der Freinet- und Montessori-, der Jenaplan- und Waldorf-, der Landerziehungsheim-Pädagogik und der Lebensgemeinschaftsschulen international vernetzt (z.B. im New Education Fellowship), und sie lebten nicht nur in eigenen Reformgründungen, sondern drangen nach und nach mit neuen Lehrergenerationen in öffentliche Schulen vor; in Hamburg waren einige öffentlichen Schulen direkt der Kern der Reformbewegung (LEHBERGER und LINK, in: HANSEN-SCHABERG/SCHONIG 2002).

Schließlich: Die kritische Selbstreflexion der Reformer und kritische Einwände von außen begleiteten die Reformpädagogik von Anbeginn an (z.B. REGENER 1910, ZEIDLER 1926). Nicht zuletzt dies macht ihr überraschendes Selbstentwicklungs- und -erneuerungspotential aus (worüber OELKERS keine Silbe verliert). WILHELM FLITNER konstatierte als zeitgenössischer Beobachter bereits 1930 (FLITNER 1930), rasche (gesamtgesellschaftliche) Veränderungen ließen manches Reformpädagogische (vor allem sprachlich) überholt erscheinen. „Diese Veränderungen greifen jedoch den Kern der Bewegung keineswegs an. Die Grundgedanken der Strömung zielen ja gerade darauf, eine Erziehung aufzubauen, die der kritischen Kulturlage gewachsen ist.“

Reformpädagogik als  
umfassende  
Realgeschichte

Selbstkritik als Motor  
für Veränderung

#### IV. historia vitae magistra

Die „kritische Kulturlage“ heute hat sich – insbesondere für Kinder und Heranwachsende – gewandelt und verschärft. Die überkommene Reformpädagogik kann keine direkten Antworten geben auf Medienmissbrauch und Berufsfindungsprobleme, damals wie heute konnte sie keine Kinderarmut und kein Elterndesinteresse an der Zukunft ihrer Kinder abbauen; Anschauungs- und Arbeitsunterricht muss in Zeiten des Internets wohl andere Wege gehen. Eine antiquarische oder gar eine monumentalische Geschichte der Reformpädagogik helfen uns nicht weiter.

Wir sollten diese Geschichte als Geschichte von Herausforderungen und uneingelösten Möglichkeiten *didaktisch* lesen, um von ihr zu lernen; denn Erziehung und Schule als Reaktionen auf die „Entwicklungstatsache“ (BERNFELD) Kindheit und Jugendalter können sich als angemessene Reaktionen von den *überdauernden* bio-genetischen Entwicklungstatsachen und zugleich von den *aktuellen* sozial-kulturellen Entwicklungsproblemen und *-herausforderungen* nicht entfernen. Da wir in unserem pädagogischen Denken aus den Paradigmen „Pädagogik vom Kinde aus“ und „Schule vom Schüler aus“ nicht herausgetreten sind; da wir heute besser als noch vor wenigen Jahrzehnten begründen können, was Kinder und Heranwachsende brauchen, um eine gesunde Ich-Entwicklung durchlaufen zu können; und da wir heute erst recht ein Leben in „kritischen Kulturlagen“ in Rechnung stellen müssen, so dass vor allem Persönlichkeits- und Charakterbildung unabdingbar sind, erscheinen zentrale Einsichten und Anregungen der Reformpädagogik in der Sprache von heute aktueller denn je, z.B. *Erziehung durch Beziehung*; entdeckendes und forschendes Lernen; Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufgrund von Erfolgserlebnissen (Bewährung) durch Selbsttätigkeit; Förderung von Neugier und Interesse als Basis von Motivation; Individualisierung und Erfahrung der Wertschätzung. Das wussten die Reformpädagogen des ausgehenden 18. Jahrhunderts auch schon, und die progressiven Pädagogen des beginnenden 21. Jahrhunderts orientieren sich daran. Das Rad muss nicht neu erfunden werden: Reformpädagogik war und bleibt ein Arsenal von unverzichtbaren Anregungen und Erfahrungen.

Fortdauernde Aktualität  
der Pädagogik vom  
Kinde aus

#### Literatur

Aus der Fülle der Literatur zur deutschen und internationalen Reformpädagogik sind hier nur einige, für unsere Diskussion repräsentative Titel ausgewählt worden.

- AMLUNG, Ullrich, u.a. (Hrsg.): „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1995.
- DUDEK, Peter: „Versuchsacker für eine neue Jugend“. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf 1906–1945. Bad Heilbrunn 2009.
- FLITNER, Wilhelm: Art. Schulreform. In: Sachwörterbuch der Deutschkunde. Bd. II, Leipzig/Berlin 1930, S. 1072 f.
- FLITNER, Wilhelm/KUDRITZKI, Gerhard (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. Bd. I: Die Pioniere der Bewegung; Bd. II: Ausbau und Selbstkritik. Düsseldorf/München 1961/62 (zahlr. Aufl.).
- HANSEN-SCHABERG, Inge (Hrsg.): Die Praxis der Reformpädagogik. Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik. Bad Heilbrunn 2005.
- HANSEN-SCHABERG, Inge/SCHONIG, Bruno (Hrsg.): Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption. Hohengehren 2002 (darin bes. die Beiträge von Reiner LEHBERGER und Jörg LINK).
- HERRMANN, Ulrich: Das Ende der Reformpädagogik? Die Odenwaldschule auf dem Prüfstand. Vortrag in der Sendereihe AULA SWR HF 2, 6.6.2010 (Volltext beim SWR im Internet).
- KNOLL, Michael: DEWEY, KILPATRICK und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik, Bad Heilbronn 2011.
- LEHMANN, Rudolf: Die Pädagogische Bewegung der Gegenwart. Bd. I: Ihre Ursprünge und ihr Charakter. München 1922; Bd. II: Die Entwicklung der Theorie. München 1923.
- NOHL, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland. In: DERS./PALLAT Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 1, Langensalza 1933, S. 302–374. Seit 1948 auch selbst-, mehrere Aufl.
- MESSER, August: Pädagogik der Gegenwart. Berlin 1926.

- OELKERS, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Zuerst München/Weinheim 1989, zuletzt 42005.
- OELKERS, Jürgen: Nach der Reformpädagogik. In: FAZ Nr. 62 vom 15.3.2010, S. 23. (a)
- OELKERS, Jürgen: Utopie ade. Ist die Reformpädagogik am Ende? Vortrag in der Sendereihe AULA SWR HF 2, 13.6.2010 (Volltext beim SWR im Internet). (b)
- OELKERS, Jürgen: Probleme mit der Geschichtsschreibung der deutschen Reformpädagogik. Typoskr. Dezember 2010. Im Internet. (c)
- OELKERS, Jürgen: Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung. Seelze-Velber/Zug 2010. (d)
- OELKERS, Jürgen: Zur Neubewertung der Reformpädagogik. Typoskr. 2011. Im Internet.
- OELKERS, Jürgen/OSTERWALDER, Fritz (Hrsg.): Die Neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik. Bern usw. 1999.
- PLAKE, Klaus: Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels. Münster/New York 1991.
- REGENER, Friedrich: Die Prinzipien der Reformpädagogik. Anregungen zu ihrer kritischen Würdigung. Berlin 1910.
- REITTER, Hein: Reformpädagogik als Fiktion. In: DERS.: Klassische Reformpädagogik im aktuellen Diskurs. Jena 2010, S. 91–116.
- RÖHRS, Hermann: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover 21983.
- RÖHRS, Hermann: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim 51998.
- SCHUBE, Wolfgang: Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Zuerst Weinheim/Basel 1969, zuletzt 101994 (mit einem Nachw. von H.-E. TENORTH, S. 438–459).
- SCHLÜTER, Steffen: Lernen und Leben im Sinne des Kindes. Warum die Reformpädagogik nicht zu Ende ist. Vortrag in der Sendereihe AULA SWR HF 2, 20.6.2010 (Volltext beim SWR im Internet).
- SKIERA, Ehrenhard: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. München/Wien 22010.
- ZEIDLER, Kurt: Die Wiederentdeckung der Grenze. Jena 1926, Nachdruck Hildesheim 1985.



**Büchertisch** **Erstes Buch zu Pädokriminalität an der Odenwaldschule – Zu CHRISTIAN FÜLLER: Sündenfall. Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte. DuMont, Köln 2011. 256 Seiten, € 18.99**

DR. CHRISTOF LAUMONT, SCHULLEITER SCHULE BIRKLEHOF E.V., HINTERZARTEN

*CHRISTIAN FÜLLERS Reportage-Buch bündelt die Informationen und Debatten über die pädokriminellen Vergehen an der Odenwaldschule. Die Deutung des Falles um GEROLD BECKER als „Sündenfall“ der Reformpädagogik und der geistigen Elite Deutschlands ist jedoch überspitzt.*

132 Missbrauchsfälle zwischen 1965 und 1991 am Internat Odenwaldschule in Oberhambach (OSO) sind belegt. Haupttäter war GEROLD BECKER, Schulleiter von 1972 bis 1985. Diese Enthüllungen haben mindestens vier Journalisten zu Buchprojekten animiert. Als erstes Buch erschienen ist «Sündenfall. Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte» von CHRISTIAN FÜLLER, Bildungsredakteur der taz.

Es gelingt dem Autor, die verzweigte Berichterstattung sinnvoll zu bündeln und in drei Richtungen zu erweitern. Füller bietet zum einen den Opfern Raum auf der Basis selbst geführter Gespräche. Zum andern beleuchtet er detaillierter, als dies in Presseartikeln zu lesen war, institutionelle Abläufe und gesellschaftliche Zusammenhänge an der OSO vor, während und nach der Ära BECKER. Und schließlich zeichnet der Autor – mit dem größten Teil seiner Energie – ein Porträt des Star-Pädagogen als Triebtäter. Dieses enthält auch bisher nicht publizierte Bausteine aus BECKERS Leben vor der OSO – etwa Zeugenaussagen, dass schon der junge Theologiestudent sich an Kindern verging. Fluchtpunkt des Buches sind zwei brisante Thesen: Der Missbrauchsskandal bezeichne ein Versagen, ja eine »Mitschuld« der Reformpädagogik. Und: »Der Fall Odenwaldschule ist der Sündenfall der liberalen Republik.«

Es empört beim Lesen aufs Neue, wie viele Wissende oder Ahnende sowohl innerhalb der Mitarbeiterschaft wie auch unter den Eltern bei den Vergehen im »System Becker« offenbar tatenlos zu- oder besser wegsahen. In den seltenen Fällen der »Rettung« einzelner missbrauchter Jungen durch ihre Eltern – mittels geräuschlosen Abgangs von der Schule oder Wechsels der Internatsfamilie – wollte niemand sich exponieren als derjenige, der Gerold Becker öffentlich herausfordert. Das ist zweifelsohne ein Armutszeugnis für manchen Intellektuellen, Politiker oder Wirtschaftskapitän. Doch die elterliche Klientel der OSO der 1970er und 80er Jahre ist trotz der hohen Strahlkraft der pädagogischen Institution in jenen Jahrzehnten nicht in eins zu setzen mit der »liberalen Elite« der »alten Bundesrepublik«.

1998 hatten Becker-Opfer erstmals in einem Brief an die damalige Leitung der Odenwaldschule den Haupttäter angeklagt, doch wirkliche Aufklärung kam damals nicht in Gang, auch nicht nach einem Pressebericht Ende 1999 in der »Frankfurter Rundschau«. FÜLLER – in seinen Büchern »Die gute Schule« (2010) und »Ausweg Privatschulen?« (2009) durchaus Befürworter von reformpädagogisch geprägten Privatschulen – sucht, mit Kritik an der eigenen Zunft und an sich selbst, die Gründe für dieses Versäumnis. Er findet Leugnen, Verdrängen, nur zögerliches Wahrhabenwollen in den Reaktionen prominenter Vertreter der Pädagogik, die er befragt zu ihrer Haltung gegenüber BECKER und dessen langjährigem Lebenspartner HARTMUT VON HENTIG.

Dennoch belegt FÜLLER damit nicht seine These von Versagen und Mitschuld der Reformpädagogik im Ganzen. Denn: Es gibt nicht »die« Reformpädagogik als geschlossenes Denksystem. Es gibt vielmehr eine offene Matrix reformpädagogischer Prinzipien, die in unterschiedlicher Gewichtung und Kombination unverzichtbare Praxis in immer mehr Schulen sind: Das Kind kommt vor dem Lernstoff. Lernen muss als individueller und ganzheitlicher Prozess gesehen werden. Die Schule muss sich als lernende Institution begreifen.

FÜLLER befragt ausschließlich Generationspartner BECKERS, der 2010 74-jährig starb, und des 85-jährigen VON HENTIG. Er spricht mit keinem Vertreter der jüngeren Generation von Reformpädagogen in Internaten, Waldorf-, Montessori- oder auch staatlichen Schulen, die BECKER nicht kannten und VON HENTIG zwar als wichtigen Ideengeber, aber nicht als Säulenheiligen sehen und denen Gremien-Gemeinde und kumpelhaftes Lehrerdutzen an der OSO nie ein Vorbild waren.

Im Klappentext steht, FÜLLER stelle »die entscheidende Frage, ob nicht der Missbrauch die Achillesferse der Reformpädagogik ist«. Diese Formulierung ist nicht nur ein schiefes, sondern ein falsches Bild: Missbrauch ist nicht Teil, sondern Gegenteil der Reformpädagogik. Deren »Achillesferse« ist, wie bei jeder auf Werte basierenden Anschauung, dass ihre Werte wie Liebe und Nähe zum Kind durch unethisch Handelnde unter verlogener Berufung auf die Theorie missbraucht, ja pervertiert werden können. Auch an kirchlichen Einrichtungen haben pädokriminelle Pseudopädagogen christliche Werte verraten, was gleichwohl nicht das Christentum entwertet.

Mit Recht jedoch kritisiert FÜLLER das besondere Familienmodell der OSO, welches hermetische Abgeschlossenheit der Internatswohngruppen und Machtfülle ihrer Oberhäupter ermöglicht hat: Es erwies sich als Achillesferse der Odenwaldschule und ist somit in der Internatspädagogik fundamental zu hinterfragen.



**Symposium  
15.07.2011  
Bochum**

**„Selektion und Gerechtigkeit in der Schule“  
Symposium des IfBB am 15. Juli 2011 an der Ruhr-Universität Bochum**

Programm: 10.00 - 17.15

*Begrüßung und Einführung*

Prof. Dr. Wolfram Cremer, Wissenschaftlicher Direktor des IfBB  
Prof. Dr. Elmar Weiler, Rektor der Ruhr-Universität Bochum (RUB)  
Prof. Dr. Adelheid Puttler, LL.M. Dekanin der Juristischen Fakultät der RUB  
Ingo Krampen, Vorsitzender des Kuratoriums des IfBB

*Gemeinschaftsschule als Instrument des Ausgleichs sozialer und ethnischer Benachteiligungen*

Sylvia Löhmann, Stellvertretende Ministerpräsidentin NRW,  
Ministerin für Schule und Weiterbildung

*Selektion/Integration/Inklusion*

*- UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Umsetzung in Deutschland*

Anke Pörksen, Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg

*Das Recht auf Bildung im Völkerrecht*

Prof. Dr. Ralf Poscher, Universität Freiburg, Institut für Staatswissenschaften  
und Rechtsphilosophie

*Entscheidungsverhalten von Schülern und Eltern sowie Selektion durch Schule und  
Schulverwaltung im Übergang zur Sekundarstufe - empirische Befunde*

Prof. Dr. Gabriele Bellenberg, Geschäftsführende Direktorin des Instituts für  
Erziehungswissenschaft der RUB

*Die verbindliche Schulempfehlung zwischen Verfassungsauftrag und Verfassungswidrigkeit*

Prof. Dr. Wolfram Cremer, Wissenschaftlicher Direktor des IfBB

*Offene Podiumsdiskussion: „Selektion und Gerechtigkeit“*

- Marti Breuer, Ltd. Gesamtschuldirektor der Maria-Sibylla-Merian-Gesamtschule
- Prof. Dr. Peter Drewek, Dean der Professional School of Education, RUB
- Werner van den Hövel, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW
- Dr. Albrecht Hüttig, Schulleiter u. Vorstand Bund der Freien Waldorfschulen
- Dr. Lukas Schreiber, Leiter des Arbeitskreises Katholischer Schulen (AKS)

*Moderation:* Prof. Dr. Hans-Peter Füssel, Humboldt-Universität Berlin,  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

**Anmeldung zum Symposium: [www.Institut-IfBB.de](http://www.Institut-IfBB.de)**

## IMPRESSUM

Herausgeber:  
Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht e.V.  
Geschäftsführung: Rechtsanwalt Marc Y. Wandersleben  
Breite Str. 2 (Aegi Haus) • D-30159 Hannover  
e-mail: [info@Institut-IfBB.de](mailto:info@Institut-IfBB.de)  
[www.Institut-IfBB.de](http://www.Institut-IfBB.de)

Redaktionsleitung:  
Rechtsanwalt Prof. Dr. Johann Peter Vogel  
e-mail: [Redaktion@Institut-IfBB.de](mailto:Redaktion@Institut-IfBB.de)

R&B – Recht und Bildung und alle darin enthaltenen Beiträge sind  
urheberrechtlich geschützt. Außerhalb der gesetzlich zugelassenen Fälle ist  
eine Verwertung ohne Einwilligung des Herausgebers nicht erlaubt.

ISSN 1614-8134

Erscheinungsweise: vierteljährlich  
Bezugspreis: 15,- € jährlich einschl. Versandkosten  
Einzelpreis: 5,- € pro Heft zuzügl. Versandkosten

Satz sowie Neu- bzw. Nachbestellung von Heften:  
Barbara Brudlo  
e-mail: [Abo@Institut-IfBB.de](mailto:Abo@Institut-IfBB.de)

Druck:  
agenturdirekt druck + medien gmbh  
Wiesenauer Straße 18 • D-30179 Hannover  
[www.agenturdirekt.de](http://www.agenturdirekt.de)

ClimatePartner<sup>®</sup>  
**klimateutral  
gedruckt**  
Zertifikatsnummer:  
066-53146-0510-1046  
[www.climatepartner.com](http://www.climatepartner.com)

R & B ist auch im Internet abrufbar unter: [www.Recht-Bildung.de](http://www.Recht-Bildung.de)