

Online-Texte der Evangelischen Akademie Bad Boll

## Probleme mit der Geschichtsschreibung der deutschen Reformpädagogik

*Prof. Dr. Jürgen Oelkers*

**Ein Beitrag aus der Tagung:**

Reformpädagogik

Bad Boll, 12. – 14. Dezember 2010, Tagungsnummer: 503410

Tagungsleitung: Dr. Thilo Fitzner

---

**Bitte beachten Sie:**

Dieser Text ist ausschließlich zum persönlichen, privaten Gebrauch bestimmt. Jede weitere Vervielfältigung und Verbreitung bedarf der ausdrücklichen Genehmigung des Urhebers/der Urheberin bzw. der Evangelischen Akademie Bad Boll.

© 2011 Alle Rechte beim Autor/bei der Autorin dieses Textes

Eine Stellungnahme der Evangelischen Akademie Bad Boll ist mit der Veröffentlichung dieses Textes nicht ausgesprochen.

Evangelische Akademie Bad Boll  
Akademieweg 11, D-73087 Bad Boll  
E-Mail: [info@ev-akademie-boll.de](mailto:info@ev-akademie-boll.de)  
Internet: [www.ev-akademie-boll.de](http://www.ev-akademie-boll.de)

# Probleme mit der Geschichtsschreibung der deutschen Reformpädagogik

*Prof. Dr. Jürgen Oelkers*

## 1. Problemstellung

Wer von der deutschen „Reformpädagogik“ spricht, bezieht sich auf ein historiographisches Konstrukt, mit dem sich mindestens vier Probleme verbinden:

- Der diffuse Gegenstand,
- die nationale Sicht,
- der Personenkult
- und die Neigung zu einem affirmativen Verständnis.

Auf was sich der Ausdruck „Reformpädagogik“ genau beziehen soll, ist unklar. Es ist ein Sammelbegriff mit vagen Rändern, der gleichwohl für normative Unterscheidungen sorgen kann. Das literarische Feld besteht aus ausgewählten Autoren, denen grosse historische Bedeutung zuerkannt wird und deren Texte so gelesen werden, dass sie Überzeugungscharakter annehmen können. Die wenigen ausländischen Autoren werden verstanden, als seien sie Teil der deutschen Reformpädagogik, die keine eigenen Kontexte benötigen. Aufgebaut werden Vorbilder, also Personen, mit denen sich geschichtliche Grösse verbinden lässt und die reflexive Verbindlichkeit beanspruchen können.

Mit diesem Konstrukt „Reformpädagogik“ sind Dualismen verbunden, die die Sicht der historischen Akteure geprägt haben, weil seinerzeit Kampflinien beachtet werden mussten, die aber die heutigen Reflexionen über Erziehungsreformen unnötig belasten, weil damit automatisch zwischen „gut“ und „schlecht“ unterschieden wird. Ohne ständigen Rückgriff auf „die“ Reformpädagogik könnte vermieden werden, in der Reflexion zwei Welten anzunehmen, die sich mit Dualismen wie „fortschrittlich“ und „reaktionär“ oder „modern“ und „unmodern“ beschreiben lassen.

Das ist nicht nur ein sprachliches Problem. Die progressive Pädagogik hat von ihrem Modernitätsversprechen ebenso gelebt wie von ihrem Feindbild; wer in der Pädagogik „fortschrittlich“ sein wollte, konnte das nur, wenn und soweit die „Reaktionäre“ benannt wurden und das mussten alle sein, die

pädagogisch etwas Anderes wollten. Aber irgendwann sind die Feinde nicht mehr vorhanden, weil sich das historische Problem aufgelöst hat, während die Dualismen weiter gebraucht werden können. Die „verwaltete Schule“ kann auch der besten Administration zum Vorwurf gemacht werden, wenn die pädagogische Erwartung auf eine Schule setzt, die ohne Berechtigungen direkt dem Leben dienen soll.

Statt von der Reformpädagogik auszugehen, also von geschlossenen Überzeugungen, kann man auch eine ganz andere Optik wählen, die von der Praxis und den Lernprozessen in den Schulen bestimmt wird. Schulen haben immer gelernt und neue Formen des Unterrichts oder des Zusammenlebens erprobt, ohne auf eine Reformpädagogik angewiesen zu sein, die mehr wäre als eine eklektische Sammlung praktikabler Ideen. Dieses „mehr“ erwartet man, wenn von „Reformpädagogik“ die Rede ist; aus der Lebensreform der Jahrhundertwende heraus ist sie mit einer Aura des Neuen, Wagemutigen und sogar Unerhörten umgeben, also hat eine eigene Legende, die bis heute überzeugend klingt.

Worauf man dann aber stösst, ist eine pädagogische Dogmatik, die auf Gründer zurückgeführt wird und durch Autoritäten sowie einen Kanon abgesichert wird. Die „Montessori-Pädagogik“ zählt zum Kanon, aber nicht die Pädagogik der Geschwister Agazzi,<sup>1</sup> was konsequent ist, denn jeder Kanon wäre überfordert, sollte er jede Person aufnehmen, die in der Praxis mit einer guten Idee Erfolg hatte. Der reformpädagogische Kanon bezieht sich auf ein besonders hervorgehobenes und so hoch selektives Personal, das sich genau damit der Kritik entzieht.

Was aber Entwicklungen in den Schulen tatsächlich befördert und voranbringt, ist ein Repertoire von praktischen Konzepten und so weder eine Aura noch ein Kanon. Das lässt sich an einem Beispiel aus dem Jahre 1955 zeigen, das wohl national ausgerichtet ist, aber ganz ohne Personenkult auskommt und in dem keine unkritische Zustimmung zu Dogmen verlangt wird. Das Beispiel bezieht sich in sachlicher Hinsicht auf Ideen, Modelle und Entwicklungen, die sich auch in internationalen Vergleichen finden lassen. Sie verlangen keinen deutschen Sonderweg der Reflexion oder anders gesagt: Man muss nicht Hermann Lietz oder Ludwig Gurlitt gelesen haben, um dorthin zu gelangen.

## 2. Logik und Pragmatik von Schulreformen

Das Beispiel, auf das ich ausführlicher eingehe, heisst *Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland*. Es handelt sich um eine der ersten Buchveröffentlichungen der „Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung“, die im November 1950 mit amerikanischen Geldern gegründet worden ist und die

---

<sup>1</sup> Rosa Agazzi (1866-1951) und Carolina Agazzi (1870-1954) entwickelten von 1892 an im Kindergarten Mompiano in Brescia eine eigene Methode der frühkindlichen Erziehung, die auf Aktivierung beruht und davon ausgeht, dass sich jedes Kind erproben will.

zum Re-Education-Programm gehörte. Im Geleitwort zu dieser Studie, schrieb Walter Schultze,<sup>2</sup> der spätere Direktor des DIPF: Die Untersuchung sei in Auftrag gegeben worden, damit in „grossem Umfang eine Bestandesaufnahme aller Schulversuche“ vorgenommen und so ermittelt werden kann, wo zehn Jahre nach dem Krieg in der Praxis „wirklich neue tragende Ansätze“ der demokratischen Schulreform vorhanden sind und wo „nur alter Wein in neuen Schläuchen angepriesen wird“ (Schultze 1955).

Verfasser der Studie war der Kasseler Pädagoge Herbert Chiout,<sup>3</sup> der in den Jahren 1953 und 1954 Mitarbeiter der Hochschule gewesen ist und während dieser Zeit die Untersuchung durchgeführt hat. Es handelt sich um die erste grosse empirische Erhebung über den Stand der Schulreform nach dem Krieg, die heute gelegentlich zitiert wird, aber gesamthaft nie ausgewertet wurde.<sup>4</sup> Insbesondere hat sie keine Rolle gespielt bei der späteren Konstruktion der fünfziger Jahre und so der „Adenauer-Ära“ als Zeit der Restauration, die Schulreformen erst nach dem Gutachten des Deutschen Bildungsrates von 1970 erwarten liess. Zu diesem Zeitpunkt war Chiouts Studie vergessen.

Die Methode der Untersuchung wird so beschrieben: Zu Beginn wurden Kultusbehörden, Hochschulen der Lehrerbildung und Lehrerverbände aufgefordert, „Volksschulen zu nennen, die Versuchsarbeit leisten“ (Chiout 1955, S. 18). Diese Schulen erhielten die Bezeichnung „Versuchsschulen“, die von den „Normalschulen“ unterschieden wurden. Die „Versuchsschulen“ wurden aufgelistet und angeschrieben. An sie wurde ein Fragebogen verschickt, der zur Datenerhebung diente. Den Rücksendungen lagen oft umfangreiche Unterlagen der Schulen bei, die zusammen mit dem Fragebogen ausgewertet wurden.

In der zweiten Hälfte des Jahres 1953 konnte eine grössere Zahl von Schulen besucht werden. Die Hospitationen wurden realisiert in Form von direkten Unterrichtsbesuchen, Gesprächen mit den Lehrkräften, den Eltern und den Schülern sowie mit den Initianten der Schulversuche, also meistens mit den Schulleitungen. Nach Auswertung der Daten wurden sogenannte „Charakterisierungen“ der Schulen vorgenommen, die den Schulen zur Stellungnahme weitergeleitet wurden. Erst danach wurden die Befunde der Studie dargestellt (Chiout 1955, S. 18ff).<sup>5</sup>

In einem Memorandum für die Hochschule für internationale Pädagogische Forschung schreibt Herbert Chiout am 6. Februar 1954 folgende Einschätzung über die Schulreform in der Weimarer Republik:

---

<sup>2</sup> Walter Schultze (1903-1984) war von 1964 bis 1970 Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung.

<sup>3</sup> Herbert Chiout (1910-2010) ist an der Pädagogischen Akademie in Kassel zum Volksschullehrer ausgebildet worden und hat danach in Göttingen studiert. Er war später als Studiendirektor am Lehrerfortbildungswerk in Kassel tätig. Chiout war elf Jahre lang Soldat und in Kriegsgefangenschaft.

<sup>4</sup> Auszüge finden sich in Kemper (2008), S. 103-113.

<sup>5</sup> Der Aufwand wird wie folgt dargestellt: 978 Briefausgänge, 556 Briefeingänge, 63 Besuche in Versuchsschulen, 13 Pädagogische Gespräche bei Konferenzen an Versuchsschulen, 38 Besichtigungen von Schulneubauten und 29 orientierende Aussprachen bei Schulaufsichtsstellen, einschliesslich der Ministerien (Chiout 1955, S. 21).

„Die deutsche Lehrerschaft der zwanziger Jahre trug eine pädagogische Bewegung, wie sie in diesem Umfang die deutsche Schule weder vorher noch nachher gekannt hat. An dieser Bewegung hatten mehr oder weniger alle Schulen lebendigen Anteil. Darüber hinaus wurden neue Inhalte und Formen erprobt von einer Elite der Lehrerschaft, die - organisiert oder in persönlicher Bindung - Kontakt untereinander hatte, die voneinander wusste“ (ebd., S. 226).

Diese Einschätzung mag im Blick auf die Breite und die Tiefe der tatsächlichen Entwicklung nach dem ersten Weltkrieg übertrieben erscheinen, weil sich die Schulreform in der ersten deutschen Republik vor allem auf Grossstädte wie Hamburg, Leipzig oder Berlin beschränkte und grosse Unterschiede zwischen Stadt und Land bestanden. Aber es kann kein Zweifel sein, dass die Anstrengungen zur Schulentwicklung von erheblichen Teilen der Volksschullehrerschaft getragen wurden und die Lehrerverbände hinter diesen Anstrengungen standen. Auch die Ausbildung der Lehrkräfte war davon geprägt, die Reform kam in diesem Sinne aus der Mitte des Systems. Die später so berühmten Landerziehungsheime waren Randerscheinungen.

Neun Jahre nach dem Krieg sieht Chiout keine neue „Bewegung“ in der Grössenordnung der zwanziger Jahre. Das Ergebnis seiner Untersuchung zeigt aber Ansätze zur Schulreform in verschiedenen deutschen Bundesländern, die an die Schulentwicklung der Weimarer Republik anschliessen sollte. Die Versuche sind durch unterschiedliche Merkmale gekennzeichnet, aber sie berufen sich nicht auf eine „Reformpädagogik“, die kanonisch wäre. Vielmehr wird Anschluss gesucht an Entwicklungen im eigenen Feld. Die einzig notwendige Unterscheidung ist die zwischen „Normalschulen“ und „Versuchsschulen“, für die keine ideologische Differenz benötigt wird. Der Zugriff auf Ideen und Modelle ist eklektisch, was zu einem Vorhaben passt, wird aufgegriffen, egal, wo es herkommt.

1955 ging es um Reformvorhaben in einzelnen Schulen, die stark von lokalen Akteuren abhängig gewesen sind, wenngleich sie in der zeitgenössischen Literatur erwähnt wurden und Unterstützung fanden.

„Eine ... allgemeine Reformbewegung besteht heute nicht. Das hat die von mir seit geraumer Zeit vorbereitete und seit nun fast einem Jahr intensiv durchgeführte Untersuchung über die laufenden Schulversuche in der Bundesrepublik gezeigt. Das Bild der gegenwärtigen Schule ist so, dass wir - mit geringen Ausnahmen - in fast allen Bundesländern von einer Normalschule sprechen können, die gekennzeichnet ist durch konventionelle Formen und Inhalte; aus dieser verhältnismässig gleichförmigen Menge der Normalschulen ragen hier und da einzelne Versuchsschulen heraus, an denen in verantwortungsbewusster Weise die Möglichkeiten einer Erziehung erprobt werden, die für die Aufgaben der Gegenwart und der nahen Zukunft bereit macht.“ (ebd.)

Die seinerzeit vorliegende Literatur ist davon geprägt, Versuchsschulen vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen „Neuaufbaus“ zu verstehen und besonders herauszustellen (Ganzenmüller 1950,<sup>6</sup> Musolf 1950<sup>7</sup>). Dabei wurden einzelne Methoden wie der Gruppenunterricht in den Mittelpunkt gerückt (Fuhrich/Gieck 1952)<sup>8</sup>, das Anliegen der „inneren Schulreform“ bis hin zu Ideen der „Selbststregierung“ gestärkt (Colmar 1952)<sup>9</sup>, die später so verrufene musische Bildung unterstützt (Haase 1951)<sup>10</sup> und Reformen lanciert, die einen Unterricht auf „werkstätiger Grundlage“ befördern sollten (Stieger 1951).<sup>11</sup> In diesem Sinne sprach Renate Riemeck<sup>12</sup> 1954 von „Reformpädagogik“. Es ist die Formel für eine „ganzheitliche Bildung“ in der staatlichen Volksschule.

Die Studie von Chiout listet am Ende 314 Reformschulen auf, die unterteilt werden in sieben unterschiedliche Reformanliegen. Diese Anliegen werden wie folgt beschrieben:

- Volkstümliche Bildung - standortgebundener Unterricht - dorfeigene Erziehung.
  - Lebensgemeinschaftsschule - Jenaplanschule.
  - Schülermitverwaltung - Schülermitgestaltung.
  - Musische Erziehung - musisches Tun - musisch-manuelles Tun - Erziehung auf werktätiger Grundlage.
  - Schaffung der Schulgemeinde - Mitarbeit der Elternschaft - Schulverein.
  - Volksschule und Volksbildungsarbeit.
  - Arbeitsmittel.
  - Volksschulabschlussjahr - Neuntes Schuljahr
- (ebd., S. 137ff).

Im Einzelnen wurden sehr unterschiedliche Schulen und Reformansätze beschrieben. Die Beispiele reichen von der Verbesserung der Lernmedien über neue Unterrichtsmethoden bis hin zur Schulstruktur. So berichtet Chiout über die letzte noch existierende Einheitsschule in Berlin, die auf Antrag

<sup>6</sup> Wilhelm Ganzenmüller, Mitglied des Bundes Entschiedener Schulreformer, forderte schon in den zwanziger Jahren die Einführung von „Tagesschulen“ zur ganztäglichen Betreuung.

<sup>7</sup> Anna Mosolf (1895-1974) war Volksschullehrerin und Schulleiterin in Hannover. 1945 wurde sie Schulrätin und seit 1950 war sie im Niedersächsischen Kultusministerium tätig. Dort war sie von 1954 an für die Entwicklung der Volks- und Sonderschulen zuständig.

<sup>8</sup> Die methodische Schrift zum Gruppenunterricht erhielt die Anerkennung als Preisschrift des Bayerischen Lehrervereins. Der Schlesier Hermann Fuhrich (1904-1980) war nach dem Krieg Hauptlehrer in Stephanskirchen bei Rosenheim. Georg Gieck war Volksschullehrer und Rektor in München, ein bekannter Schulbuchautor und zudem Mitherausgeber der Zeitschrift „Welt der Schule“.

<sup>9</sup> Karl Colmar war Volksschullehrer in Lichtenberg in Hessen.

<sup>10</sup> Otto Haase (1893-1961) war ausgebildeter Gymnasiallehrer und von 1921 bis 1923 Lehrer am Deutschen Landerziehungsheim in Haubinda. 1930 wurde er Professor für Pädagogik und Direktor der neu gegründeten Pädagogischen Akademie in Frankfurt/Oder und später in Elbing. Im Nationalsozialismus wurde er seines Amtes enthoben und arbeitete seit Oktober 1933 als Volksschullehrer in Hannover. Nach dem Krieg war er erster Direktor der Pädagogischen Hochschule Hannover und war von 1946 an im Niedersächsischen Kultusministerium tätig.

<sup>11</sup> Der Heilpädagoger Karl Stieger lehrte in Freiburg in der Schweiz.

<sup>12</sup> Renate Riemeck (1920-2003) lehrte seit 1955 an der Pädagogischen Akademie in Wuppertal.

der Elternschaft zustande kam und von den Behörden auch genehmigt wurde, obwohl 1951 in Westberlin die achtjährige Einheitsschule zugunsten der heute noch bestehenden sechsjährigen Grundschule abgeschafft worden war (ebd., S. 42f.). Eine solche Berücksichtigung des Elternwillens wäre heute sicher nicht mehr möglich.

Eine dieser Grundschulen in Berlin<sup>13</sup> arbeitete mit individuellen Stundenplänen für jeden Schüler durch gelenkte Fachwahl mit Hilfe von Leitplänen, kannte Strategien zur Vermeidung des Sitzenbleibens und wendete ein Verfahren zur Diagnose von mangelnder Schulreife an. Bemerkenswert sind auch noch weitere Aktivitäten:

- Die Schule richtete in Kooperation mit der Volkshochschule Elternseminare ein,
- bot mit Unterstützung der Volksmusikhochschule für alle Schüler Instrumentalunterricht an,
- hatte eine Aktion „Hausarbeiten in der Schule“ veranstaltet, die mit Hilfe von Eltern durchgeführt wurde,
- und richtete neben dem Unterricht in den Volksschulfächern Neigungskurse für freie Arbeitsgemeinschaften ein (ebd., S. 45).

In Berlin Tegel gab es wieder Montessori-Klassen, aber auch die städtische Schulfarm Insel Scharfenberg, die „förderungswürdige Kinder aus sozial schlechtgestellten Kreisen bevorzugte“ (ebd., S. 46). Das Zusammenleben wird als „Schülerrepublik“ bezeichnet, weil die Schulen selbstgesteckten Zielen folgte. Schülerselbstverwaltung wurde praktiziert, Arbeit in Kursgruppen erteilt und ebenfalls grosser Wert gelegt auf musische Erziehung. Neben der wissenschaftlichen und künstlerischen Ausbildung konnte ein Handwerk gelernt werden (ebd., S. 46/47). In der neunten Klasse der Volksschule wurden 14 Wochenstunden ungefächerter Kursunterricht erteilt, 8 Stunden Kursunterricht, 8 Stunden Handwerk und 8 Stunden musische Bildung. Der Unterricht konzentrierte sich auf eine praktische Aufgabe oder ein Projekt (ebd., S. 47).

Leiter der Schule war von 1949 bis 1969 Wolfgang Pewesin (Keim 1987, S. 133), der heute wie das gesamte Personal in Chiouts Studie vergessen ist. Das gilt für so unterschiedliche Namen wie Karoline Dengg, Rektorin der 13. Grundschule in Berlin-Tegel, den Hamburger Landesschulrat Ernst Matthewes, der die Schulreform nach dem Krieg auf den Weg gebracht hat, Rektor Heinz Glossner von der Albert-Schweitzer-Schule in Frankfurt am Main oder Artur Dumke, Rektor der Volksschule Hänigsen bei Lehrte, der sich in den fünfziger Jahren als pädagogischer Schriftsteller einen Namen machte und später in der niedersächsischen Lehrerfortbildung tätig war.

Die Frankfurter Albert-Schweitzer-Schule berichtete, dass sie seit Ostern 1952 mit Schulreformen begonnen habe, als der Unterricht noch in Baracken stattfinden musste. Ein Schulneubau war in Aussicht gestellt, ein Teil davon bereits fertig. Die Schule legte Wert auf die Schaffung einer guten Schulkulturnosphäre im Namen des Schulpatens Albert Schweitzer, der Unterricht in allen zwölf Klassen war

---

<sup>13</sup> Die Hermann-Schulz-Schule in Berlin-Reinickendorf, die 1.100 Schüler umfasste. Schulleiter war Karl Wagner.



auf Kern-Kursunterricht und so Leistungsdifferenzierung umgestellt, die Eltern nahmen aktiven Anteil am Schulleben, monatlich erschien ein „Elternrundbrief“ und es gab für die Schüler bereits eine Verbindung zu Schulen im Ausland, was die wenigsten Schulen kannten (Chiout 1955, S. 60).

Die Kirchner-Schule in Frankfurt, die eine Frau, nämlich Elisabeth Mandel, leitete, hatte sich 1951 entschieden, eine elastische Form der Unterrichtsorganisation für die Volksschuloberstufe einzuführen. Beschrieben wird diese Veränderung so:

„Es werden wöchentlich 12 Stunden *Kernunterricht* im Klassenverband erteilt. Daneben gibt es unter Auflockerung der Jahresklassen *Kurse*, hier „Arbeitsgemeinschaften“ genannt; diese Kurse dauern 4 Wochen, das ergibt für 40 Schulwochen 10 Kursperioden. Jedem Kurs stehen wöchentlich 5 x 2 Std. zur Verfügung, also in 4 Schulwochen insgesamt 40 Std., so dass bei der Stundenverrechnung jeder Kurs einer Jahresstunde gleichkommt“ (ebd., S. 64).

Sehr viel anders gehen heutige Reformen der Stundentafel und so der Zeitverteilung auch nicht vor. Der Ansatz einer flexiblen Zeitorganisation kennzeichnet viele Schulen, die sich heute als „Reformschulen“ von „Normalschulen“ unterscheiden, ohne einer besonderen Pädagogik zu bedürfen. Die Frage ist, wie die Ziele der Schule besser erreicht werden können; wenn die Freinet- oder die Petersen-Pädagogik dabei hilfreich ist, wird sie benutzt, aber nicht als „Pädagogik“ mit der Autorität ihres Gründers, sondern als Steinbruch für wechselnde Zwecke und so eklektisch. Man muss nicht Anhänger einer Pädagogik sein, um mit ihr arbeiten zu können und praktisch ist es unwichtig, wo die Konzepte herkommen.

Chiout beschreibt auch Ideen, die mit Leistungsdifferenzierung zu tun hatten. Ein Beispiel ist die Karlschule in Bonn, eine evangelische Volksschule, die seit 1950 die Unterrichtsarbeit auf der Oberstufe so weiterentwickelt hatte, dass überdurchschnittlich begabte Schüler in einer besonderen Klasse aufgenommen werden konnten. Unterschieden wurden A- und B-Klassen, in den B-Klassen wurde auch Englisch unterrichtet, was für fast alle Volksschulen zu dieser Zeit ein unerreichbares Ziel war (ebd., S. 114). Für die Schüler war damit ein starker Leistungsanreiz verbunden, zumal nur Lehrkräfte „mit Fakultas in Englisch“ unterrichten durften (ebd.).

Die Volksschule Sedanstrasse in Wuppertal-Barmen, die eine Übungsschule der Pädagogischen Akademie Wuppertal war, führte seit 1949 innere Schulreformen durch. Der Kern dieser Reformen war das „Aufgeben des frontalen Unterrichts“ zugunsten der Arbeit in Gruppen, die als Verbesserung des Sozialverhaltens verstanden wurde und der Aktivierung der Schüler dienen sollte. Bemerkenswert ist auch die „Bejahung des Bildungsgefälles innerhalb der Klasse“ (ebd., S. 123), das kein Unterricht aufheben kann. Zur Bearbeitung des Problems richtete die Schule Stammgruppen und Leistungsgruppen ein und arbeitete für bestimmte Vorhaben auch mit freiwilligen Gruppen (ebd.). Ungefähr so ist die viel gelobte neue Schulstruktur im Schweizerischen Kanton Thurgau beschaffen, die das Prinzip der Gliederung abgeschafft hat.



Aus der Sandkrugschule in Eckernförde wurde über einen Versuch mit zwei Klassen des ersten Schuljahres berichtet, der Ostern 1953 begonnen hatte. Grundlegend dafür war das sogenannte „aktivierende und individualisierende Bildungsverfahren“, mit dem folgende Reformen möglich wurden:

- „Gewissenhafte Feststellung und Überprüfung des Arbeitstempos und der Einzelleistungen jedes Kindes in Lesen, Schreiben und Rechnen;
- Registrierung der Leistungsstreuung in der Klasse;
- Überprüfung, ob die vorhandenen Arbeitsmittel genügen.
- Feststellung der Eignung des Bildungsverfahrens für vollausgebaute Schulen.
- Dreifache Kontrolle: Einzel-, Gruppen- und Lehrerkontrolle.“ (ebd., S. 125)

Die Jahnschule in Kiel begann 1950 mit der Schulreform. Ein besonderes Merkmal war die demokratische Schülerorganisation, die nicht nur einen Schülerrat kannte, sondern auch eine Abgeordnetenversammlung von zehn Schülern pro Klasse ab dem 6. Schuljahr, die pro Woche zwei Stunden Beratungszeit zur Verfügung hatte. Die untere Ebene demokratischer Beratungen bildeten Schülergruppen, die von einem Lehrer geleitet wurden und die je eine Wochenstunde nutzen konnten. Die Stundentafel sah das vor, Demokratie in der Schule war keine Zusatzveranstaltung (ebd., S. 129).

Ebenfalls in Kiel ist ein in der damaligen Literatur viel zitierter Schulneubau realisiert worden, nämlich in der Goetheschule, die als Volks- und Mittelschule geführt wurde und zum Zeitpunkt der Erhebung 1.800 Schüler umfasste. Die Merkmale des Neubaus werden so beschrieben:

- Es gab gut gegliederte Baustrate, die nur wenige Klassen pro Trakt umfassten,
- einen umfriedeten Freiluftplatz für jede Klasse,
- eine Garderobe- und Ranzenablage, die von der Klasse aus zu kontrollieren war,
- sowie Vitrinen auf den Fluren (ebd., S. 126).

Auf bauliche Innovationen wird an verschiedenen Stellen in Chiouts Studie hingewiesen. Viele Schulen litten unmittelbar nach dem Krieg unter Raummangel, daher wurden in vielen Städten und Gemeinden Bauprogramme aufgelegt. Die Neubauten sollten zu den Anliegen der Schulen passen und Schulreformen, die sich etwa auf musische und werktätige Bildung richteten, brauchten dafür geeignete Räume.

Ein weiteres Reformanliegen war es, auch in den Oberklassen der Volksschule Epochalunterricht in dafür passenden Bildungseinheiten durchzuführen, was sich etwa in der Volksschule I in München

realisieren liess. Der Rektor der Schule, Kurt Seelmann,<sup>14</sup> war vor der Zeit des Nationalsozialismus Lehrer an der Kerschensteiner-Versuchsschule in München und setzte das dort praktizierte Konzept fort (ebd., S. 37). Mit „Epochalunterricht“ war gemeint ein Unterricht über eine grössere Zeitspanne, der thematisch von nur einem Fach geführt wurde. Auch auf diese Weise liess sich die Zeit über die Grundschule hinaus anders verteilen und besser konzentrieren.

Die Volksschule Neustadt an der Aisch in Mittelfranken nahe bei Nürnberg berichtet über

- die weitgehende Aufhebung der Fächerung,
- Gruppenarbeit mit selbstgestellten Zielen,
- die freie Arbeit der Schüler
- sowie die neue Rolle des Lehrers als Helfer.

In der Schule gab es zu diesem Zeitpunkt keine verpflichtenden Hausaufgaben mehr. Im Rechenunterricht wurde Wert darauf gelegt, dass der vorgeschriebene Lehrstoff selbstständig erarbeitet wurde, zu diesem Zweck wurden Leistungsgruppen eingerichtet und ein Testat auf einem Prüfungsblatt erteilt. Interessant ist an der Schule in Neustadt die Einrichtung einer Schuldruckerei während des Schulunterrichts. Das Projekt wird wie folgt beschrieben: „Alle Kinder kommen in der Schülerzeitung zu Wort; jeder „Autor“ setzt seinen Beitrag selbst. - „Schulzeitung aus Neustadt an der Aisch“ erscheint monatlich. Auflage: 80 Stück. Verbindung zu Schulen im In- und Auslande, die ebenfalls in einer eigenen Schuldruckerei ihre Schulzeitung drucken.“ (ebd., S. 38)

Der Schulleiter Gerhard Rauh berief sich auf „Schuldruckerei-Bewegung“ in Frankreich und Belgien, er kannte Célestin Freinet, der ihm eine Handhebelpresse geschenkt hatte (ebd.). Das findet praktische Erwähnung, um das eigene Anliegen zu unterstützen. Die Pädagogik Freinets wird nicht erwähnt, die Schule hätte auch von selbst auf die Idee kommen können. Sie war eine von vier Volksschulen mit Schuldruckereien, die in Chiouts Studie erwähnt werden.<sup>15</sup>

In seiner Beschreibung der Versuchsschulen sind auch verschiedene Landerziehungsheime wie die Odenwaldschule oder das Landschulheim Burg Nordeck einbezogen worden (ebd., S. 77ff.), ohne sie auf die Reformpädagogik zu beziehen und dadurch besonders hervorzuheben. Die Schulen wurden auch nicht von den Selbstbeschreibungen der Schulgründer her gedeutet,<sup>16</sup> sondern waren einfach „Versuchsschulen“ wie alle anderen auch. Die Markenbezeichnung „Reformpädagogik“ entstand erst danach, eine historiografische Hervorhebung war noch gar nicht vorhanden.

---

<sup>14</sup> Kurt Seelmann (1900-1987) war 35 Jahre lang Lehrer und Rektor der Volksschule an der Situlistrasse in München. Seelmann war Individualpsychologe und auch Direktor des Jugendamtes München.

<sup>15</sup> Die anderen Schulen befanden sich in Wackersdorf in der Oberpfalz, in Bartenstein-Ettenhausen im Kreis Crailsheim und in Döhlen in Oldenburg (Rauh 1951).

<sup>16</sup> Leiter der beiden Schulen zu diesem Zeitpunkt waren Alfred Zander (1905-1997) und Kurt Zier (1907-1971). Zier hatte im Exil die Werkkunstschule in Island geleitet.

Chiout war sich bewusst, dass die Unterscheidung von „Normalschulen“ und „Versuchsschulen“ problematisch ist. Es kann nicht die Absicht sein, heisst es, den Versuchsschulen „eine besondere Stellung um ihrer selbst willen zu geben“. Sie dienen nicht sich selbst, sondern der Schulentwicklung in der Demokratie.

„Die Versuchsschule hat die Pionierarbeit so zu leisten, dass sie bei allen Massnahmen die Möglichkeit der Verwirklichung in der gesamten Breite der Volksschule mit bedenkt, so dass ihr also alle Schulen in allmählicher Entwicklung nachfolgen können. So gesehen ist die Versuchsschule der notwendige und anerkannte Prüfstand für die Schule der Zukunft“ (ebd., S. 182)

Schulische Reformanliegen setzen gelungene Beispiele voraus, keine spezifische Reformpädagogik, es sei denn, damit verbinden sich bestimmte Problemlösungen, die für die Schulen brauchbar sind, und dann ist nicht die Pädagogik entscheidend, sondern die eigene Entwicklungsarbeit. Lernprozesse in den Schulen orientieren sich am erwartbaren Nutzen, und der wird abgelesen am guten Beispiel, mit dem sich praktikable Ideen verbinden und das von Akteuren vor Ort übernommen werden kann.

Ein solches Beispiel und so Reformthema der fünfziger Jahre war der „Kernunterricht“. So wurde ein ungefächerter Unterricht genannt, bei dem die Stunden zu einem Kern gebündelt sind. Die Stunden wurden also nicht auf starre Weise einzelnen Fächern zugewiesen, vielmehr wird ein Teil der Stundentafel zu einem bestimmten Vorhaben oder einer inhaltlichen „Bildungseinheit“ zusammengefasst.

- Bildungseinheiten bestehen aus Stoffzusammenfassungen, die der unterrichtende Lehrer geplant hat und die die Aufhebung der Fächerung voraussetzen.
- Diese Einheiten entstehen aus konkreten Fragen aus dem kindlichen Lebenskreis.
- Eine solche Arbeit geschieht mit dem Ziel, ein vorweisbares Ergebnis zu schaffen (ebd., S. 24).

Die Terminologie ist in der heutigen Diskussion nicht mehr üblich, aber der Reformansatz heutiger Schulentwicklung ist ganz ähnlich, bezeichnet mit Begriffen wie „Individualisieren“, Weiterentwicklung „vom Ergebnis aus“ oder Ausgang von der „Lebenswelt“ der Schüler. Volksschulen wie in den fünfziger Jahren gibt es nicht mehr, aber neue Schulformen verändern nicht das Problem der Schulentwicklung und das ist auch mit dem Ressourcenschub nach 1970 nicht anders geworden.

Das lässt einen Schluss zu: Versteht man Schulgeschichte als historischen Erfahrungsraum, dann bietet dieser Raum eine Fülle von Handlungsmöglichkeiten, auf die immer wieder zurückgegriffen worden ist, sofern damit Reformanliegen nachfolgender Lehrergenerationen oder Schulepochen realisiert werden konnten. Dieser Fundus brauchbarer Lösungen kann in Teilen vergessen oder auch durch neue Erfahrungen angereichert werden, ohne je zu verschwinden oder komplett neu geschaffen zu

werden. Die Varianz für Schul- und Unterrichtsentwicklung ist nicht unbegrenzt und es schadet nicht, wenn viele Versuche unbekannte Wiederholungen sind. Neue Lösungen können gut sein, auch wenn sie gar nicht neu sind.

Schon in den fünfziger Jahren wurden Leistungskurse, in denen Schüler mit ungefähr gleicher Leistungsfähigkeit zum Erlernen einer bestimmten Fähigkeit zusammengefasst, als Möglichkeit angesehen, die Jahrgangsklasse „zu sprengen“ (ebd.). Das arbeitsgleiche bzw. arbeitsteilige Gruppenunterrichtsverfahren war in den von Chiout untersuchten Reformschulen fest verankert. Das gilt ebenso für die Unterscheidung einer horizontalen und einer vertikalen Differenzierung, also in der Klasse und zwischen den Jahrgängen. Auch der Kern-Kursunterricht ist fester Bestandteil der Schulreform. Gemeint ist das Neben- und Ineinander von Kernunterricht und Kursen, die über das Schuljahr aufeinander abgestimmt sind (ebd., S. 25).

Über die Unterrichtsgestaltung hinaus und unabhängig von den curricularen Strukturen ist auch Schulentwicklung im heutigen Sinne betrieben worden. Ein Beispiel ist die sogenannte „Weisse Schule“ in Göttingen,<sup>17</sup> die eng mit der Pädagogischen Hochschule in Göttingen zusammengearbeitet hat. Die Schule ist 1950 als siebte Volksschule in Göttingen gegründet worden. Die Anliegen dieser Schule betrafen mehr als nur Reform des Unterrichts.

- Es gab besondere „Lebenskundestunden“ für die Schulabgänger, die in enger Zusammenarbeit mit den Eltern auf das Leben nach der Schule vorbereitet wurden.
- Diesem Zweck diente auch die sozialpädagogische Arbeit, die sich etwa auf die Freizeitgestaltung mit Schülern richtete.
- Vorhanden war auch eine besondere Kinderlesestube, in der die Kinder nachmittags lesen konnten, betreut durch Studierende der Pädagogischen Hochschule.

Die Schule stellte die Arbeitsmittel zum Teil selber her und kannte bildnerisches Gestalten vom ersten Schuljahr an. Bei den Schulanfängerklassen wurde mit verschiedenen hohen Klassenstärken gearbeitet; grössere Klassen konnten geteilt und nach einem Verfahren, das der Göttinger Pädagoge Erich Lehmsick<sup>18</sup> „chorischen Unterricht“ nannte, zusammengeführt werden. Gemeint war damit, dass verschiedene Aufgaben in beiden Abteilungen unterrichtet werden (ebd., S. 93/94).

Auch diese frühen Versuchsschulen in der Bundesrepublik wurden historisch verortet, allerdings nicht im Blick auf reformpädagogische „Bewegungen“, sondern in eine eigene Kontinuitätslinie, die auf

---

<sup>17</sup> So wurde die Schule in der Lüttichkaserne genannt.

<sup>18</sup> Erich Lehmsick (1898-1984) promovierte 1926 bei Herman Nohl in Göttingen mit einer Arbeit zur Theorie der formalen Bildung. 1942 erfolgte die Habilitation in Giessen bei Otto Friedrich Bollnow. Lehmsick war von 1926 bis 1928 Lehrer am Landschulheim am Solling und wurde 1930 an die Pädagogische Hochschule Kiel berufen. Er war Mitglied des NS-Lehrerbundes und von 1937 an auch der NSDAP. Im Krieg war er als Wehrmachtpsychologe tätig und 1946 bis 1966 war er Professor für Psychologie und Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Göttingen.

dazu passende Vorgänger führt und nicht auf Sonderfälle oder Randerscheinungen, die gar nicht vergleichbar sind. Das staatliche System in Gestalt der damaligen Volksschule sollte verbessert werden und dafür wurden Anschlüsse gesucht. Die Schulen wurden nicht an der Odenwaldschule gemessen, die noch gar kein leuchtendes Beispiel war.

## Historischer Bezug

Herbert Chiout ging seinerzeit davon aus, dass die von ihm erfassten Reformschulen lediglich eine aufwändige Sammlung von Beispielen darstellen. Es handelte sich nicht um eine Vollerhebung. „Die Arbeit kann weder den Anspruch, noch die Absicht haben, für die Dauer Gültiges über die einzelnen Schulen ausgesagt zu haben.“ (ebd., S. 185) Wie viele Reformschulen es in der frühen Bundesrepublik gegeben hat, kann auf dieser Datenbasis nicht gesagt werden, vermutlich aber waren es wesentlich mehr als die 314 Beispiele, die Chiout gesammelt und ausgewertet hat.

Was die Studie zeigt, ist noch etwas anderes, nämlich die gezielte Anknüpfung an die Schulreformen der Weimarer Republik, die als wegweisende historische Vorgabe verstanden werden, ohne damit eine besondere „Reformpädagogik“ in Verbindung zu bringen. Was in der pädagogischen Historiografie so genannt wird, die Montessori-Pädagogik, die Pädagogik der Landerziehungsheime oder auch die Pädagogik der Waldorf-Schulen, bezeichnete Chiout einfach als „Versuche“, die in „mehreren Bundesländern“ anzutreffen sind, während ansonsten in seiner Studie nur Einzelschulen betrachtet werden (ebd., S. 133 ff.). Aber die Montessori-Klassen oder die Landerziehungsheime waren auch nur Versuche, die nicht von ihrem Programm, sondern von ihrem Ertrag her verstanden werden müssen.

Der historische Anknüpfungspunkt ist ein anderer. Zu Beginn der Studie erwähnt Chiout den berühmten Vortrag, den der Karlsruher Seminarlehrer Wilhelm August Lay<sup>19</sup> Pfingsten 1910 anlässlich der deutschen Lehrerversammlung in Strassburg gehalten hat. Der Vortrag begründete eine „natur- und kulturgemäße Unterrichts- und Schulreform“, die Lay mit dem Begriff „Tatschule“ bezeichnet hat.<sup>20</sup> Gemeint war die Weiterentwicklung des Unterrichts in Richtung aktiver Formen des Lernens seitens der Schülerinnen und Schüler. Der andere Ausdruck für diesen Zusammenhang stammt aus dem frühen neunzehnten Jahrhundert und heisst „Arbeitsschule“ (ebd., S. 9).<sup>21</sup> „Lernen“ sollte wie *Arbeiten* verstanden werden, also selbsttätig erfolgen und auf ein Produkt abzielen.

„Arbeitsschule“ war nicht der Ausdruck für eine bestimmte Schulform, sondern ein Prinzip für die Veränderung des Unterrichts, das vielfältige Formen annehmen konnte, auf die Chiout und somit die

<sup>19</sup> Wilhelm August Lay (1862-1926) war seit 1886 Seminarlehrer in Karlsruhe, nachdem er zuvor als Volksschullehrer in Schriesheim tätig gewesen war und an der Mädchenschule in Freiburg/Br. unterrichtet hatte.

<sup>20</sup> Der Vortrag fand statt im Verein für philosophische Pädagogik, der in Strassburg tagte. Der genaue Titel lautete „Das pädagogische Grundprinzip der Handlung als Grundlage einer natur- und kulturgemässen Unterrichts- und Schulreform“.

<sup>21</sup> Lay (1911, S. 45ff.) kritisierte die Reduktion der „Arbeitsschule“ auf Handarbeit und so Werkunterricht. Die Wort- und Buchschule soll generell zur Tatschule werden (ebd., S. 48/49).

Schulen, die er beschreibt, fraglos zurückgegriffen haben. Dazu war weder eine besondere Erziehungsphilosophie noch eine bestimmte Form von Reformpädagogik nötig. Der Bezug auf Wilhelm August Lay verwies auf ein ganz anderes Bündnis, nämlich das von empirischer Forschung, experimenteller Didaktik<sup>22</sup> und den Organisationen der Lehrerschaft, das für die Schulentwicklung weit mehr versprach als die wenigen und exotischen Schulen der Lebensreform.

Daten und Befunde einer Untersuchung aus dem Kanton Zürich im Zeitraum von 1880 bis 1930 zeigen, wie die Lehrerschaft mit der Idee der „Arbeitsschule“ umgegangen ist.

- Die Propagandisten der Idee mussten Anhänger gewinnen und Skepsis überwinden.
- Sie waren solange ohne Einfluss, wie sie keinen praktischen Beweis vorweisen konnten.
- Der Beweis der Tauglichkeit des Prinzips der „Arbeitsschule“ musste im normalen Unterricht der staatlichen Schulen erbracht werden.
- Die Beurteilenden waren andere Lehrkräfte, die sich auf keine „Bewegung“ bezogen, sondern sich auf ihre Beobachtung verlassen haben.

Und es war immer klar, dass nicht der gesamte Unterricht so organisiert werden konnte; daher war die „Arbeitsschule“ kein Prinzip, sondern eine Hypothese, die je nach praktischer Bewährung plausibel war oder nicht. Je länger, je mehr hing die Adaption nicht von der Gesinnung ab (Kull 2010).

Chiouts Befunde sind nicht ohne Schwächen, etwa im Blick auf die nicht thematisierte Betreuung der Versuchsschulen durch Dozenten der Lehrerbildung, die aus der NS-Zeit belastet waren. Gleichwohl erlauben die Befunde einige Schlussfolgerungen, die sich auf die Logik von Schulreformen beziehen.

- Versuche sind nie einzigartig, sondern benötigen immer Bezugnahmen.
- Die Anschlüsse werden praktisch gesucht, sofern Modelle und Lösungen vorhanden sind, die auf das Anliegen verschiedener Schulen passen.
- Die Reform geht von unten aus und betrifft je einzelne Schulen.<sup>23</sup>

Reformen, wie Chiout sie beschreibt, sind punktueller Natur. Die Schulen sind zu Beginn der Bundesrepublik noch nicht vernetzt und sie haben stets ein individuelles Programm, das vor Ort realisiert wird. Die Unterstützung ist ebenfalls lokal, sowohl was die Behörden, als auch was die Eltern betrifft. Die noch nicht sehr entwickelte Kultusbürokratie, erweist sich nicht als Hindernis, auch weil sie ihrerseits die Anschlüsse an die Weimarer Republik vor Augen hat. Kontinuitätslinien dürfte es darüber

---

<sup>22</sup> Lay hatte im Frühjahr 1903 in Halle bei Alois Riehl zum Thema „experimentelle Didaktik“ promoviert.

<sup>23</sup> Auch die Landerziehungsheime folgten nicht einfach ihrer Ideologie, sondern sind je als singuläre Entwicklungsarbeit zu verstehen.



hinaus auch im Nationalsozialismus gegeben haben, der für die Volksschule in methodischer Hinsicht kaum einen radikalen Bruch dargestellt hat.

Heutige Studien zeigen, dass Ansätze zur Schulreform und zur Reformpädagogik der Volksschule in der frühen Bundesrepublik Verbreitung gefunden haben, was auch damit zusammenhängt, dass die Lehrerbildung von solchen Konzepten geprägt war (Dühlmeier 2004, Pieper 2009). Eine scharfe Trennung zwischen Reformpädagogik und Normalschule gab es praktisch nicht. Schulen wie die Odenwaldschule wurden wenn, dann als Arbeit am gleichen Problem der Reform wahrgenommen. Begründungen der Besonderheit der Landerziehungsheime, wie die Berufung auf den „pädagogischen Eros“, finden sich in der Schulreformliteratur der fünfziger Jahre so gut wie nicht mehr.

- Eine erfolgreiche „Schulreform“ heisst Verankerung von neuen Formen der Schul- und Unterrichtsgestaltung in der Praxis, ausgehend von einzelnen Einheiten.
- Eine neue Form ist eine neue Problemlösung, die eine alte ersetzt.
- „Reformpädagogik“ ist die Vor- und Nachreflexion dieses Prozesses.
- Je näher die Reflexion an den konkreten Problemen bleibt, desto wirksamer ist sie.
- Umgekehrt, je abstrakter und postulativer sie wird, desto weiter entfernt sie sich vom Geschehen.

Sie ist dann nur noch zu Zwecken der Legitimation nützlich, die mit ebenso einprägsamen wie praxisfernen Formeln erfolgt. Diese Formeln verselbständigen sich und werden zu Slogans ohne Bodenhaftung. Jeder benutzt sie und keiner kann sagen, was sie bedeuten.

Warum wirkt die Sprache der Reformpädagogik bis heute? Die Deutungshoheit ist durch festsitzende Assoziationen und Slogans gesichert. „Wir unterrichten Kinder, nicht Fächer“ sorgt für das gute Gewissen und die öffentlichkeitswirksame Parole, obwohl jeder Unterricht ein Thema und meistens auch ein Fach hat. Kein Lehrer und keine Lehrerin, holt die Kinder „dort ab, wo sie stehen“, weil das niemand wissen kann, und doch fällt dieser Spruch vermutlich auf jedem Elternabend. Und die „Fehlertoleranz“ wird am Anfang der Schulzeit beschworen, während es darauf ankommt, keine Fehler zu machen. Gestützt wird diese Art Semantik durch die Kindzentrierung der Theorie, die als die eigentliche Leistung der Reformpädagogik angesehen wird, aber darum noch nicht schultauglich ist.

Ein Beispiel ist die „ganzheitliche“ Bildung, die fester Bestandteil der reformpädagogischen Postulatur ist und doch eigentlich nicht mehr gemeint hat als die Erweiterung des Unterrichtsangebotes um musische, handwerkliche und körperorientierte Elemente. Die schulische Betonung der „Ganzheitlichkeit“ soll Fächer wie Musik, Handarbeitsunterricht und Sport vor Abwertung bewahren, was im Zeitalter des PISA-Tests zu sagen notwendig ist, aber auch nicht mehr meint als das. Und ihre Randstellung haben diese Fächer dadurch noch nicht überwunden.



„Ganzheitlichkeit“ hat also nichts mit Gestaltpsychologie zu tun und macht nur als schul- und unterrichtsnahe Formel in der Sprache der Lehrerschaft Sinn. „Kopf, Herz und Hand“ hätte sonst keine Referenzgrösse und wäre als abstrakte Metapher leicht lächerlich zu machen. Eine Berufung auf Pestalozzi hilft heute vermutlich kaum noch weiter oder wäre sofort als Namedropping erkennbar. Welche Folgen damit für die Geschichtsschreibung verbunden sind, interessiert mich in einem nächsten Schritt.

#### 4. Probleme mit der Geschichtsschreibung

Das historische Konstrukt „Reformpädagogik“ bezeichnet eine Epoche, die wohl einen Anfang, jedoch kein definitives Ende haben soll, weil die Errungenschaften dieser Epoche immer neu angeeignet werden können. Daher kann von der „historischen“ und der „neuen Reformpädagogik“ gesprochen werden; die Gegenwart setzt fort, was in der Vergangenheit irgendwann einmal abgebrochen wurde und doch anschlussfähig ist. Die Fortsetzung ist möglich, weil die gleiche Sprache gesprochen wird und ähnliche Absichten vertreten werden, was über die Praxis noch nichts aussagt, aber die Akteure begünstigt, die sich auf eine Kontinuitätslinie berufen und sich damit rechtfertigen können.

Die Errungenschaften der Epoche werden vor allem aus der Kindzentrierung der Pädagogik abgeleitet, die gemäss der bekannten Metapher von John Dewey eine „kopernikanische Wende“ der Erziehungstheorie gewesen sein soll. Doch die „Wende“ war wenn, dann ein langwieriger Prozess, kein mentaler Akt, der einem bestimmten Autor zugeschrieben werden kann. Und nur weil Dewey das gesagt hat, muss es ja nicht schon stimmen. Auch Autoren wie er müssen in ihrer eigenen Geschichte betrachtet werden, also nicht nur von dem her, was sie zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt geschrieben haben.

Öffentliche Vorstellungen über einen so sensiblen Bereich wie Kindheit und Erziehung verändern sich nicht über Nacht und müssen kulturell verankert werden, wenn sie stabil sein sollen. Einzelne Akteure, Autoren oder Trägergruppen reichen dafür nicht aus. Das „aktive Kind“, also die Grundforderung der internationalen Reformpädagogik vor und nach dem Ersten Weltkrieg, brauchte kulturellen Rückhalt, um überhaupt plausibel erscheinen zu können und nicht von vornherein abgewertet zu werden.

- Dafür müssen Prozesse unterschiedlicher Dauer angenommen werden,
- die auf verschiedenen Ebenen spielten
- und je eigenes Personal beansprucht haben,
- mithin nicht auf eine bestimmte Gruppe reduziert werden können,

- die nachträglich als „Reformpädagogen“ - weit mehr Männer als Frauen - bezeichnet worden sind.

Zu dieser Geschichte gehören die sich wandelnden Kinderkulturen ebenso wie die allmähliche Säkularisierung der Erziehung, auch die Veränderung der Lernmethoden einschliesslich der des Schulunterrichts sind Teil der Geschichte, weiterhin die Überwindung der Kinderarbeit und eine neue Rechtsstellung des Kindes, der Wandel der Familie, die neuen akademischen Eliten, die wachsende Bedeutung der schulischen Bildungsabschlüsse, die damit einhergehende Schulkritik und nicht zuletzt die praktischen Versuche, die von den Rändern ausgingen und die allmählich die Mitte des Systems erreichten, dies in einem Zeitraum von rund zweihundert Jahren, mit einem langsamen Beginn und zunehmender Beschleunigung.

Eine Skizze dieser Geschichte sieht so aus: Mitte des 18. Jahrhunderts entstand in England eine neue Form der Literatur, nämlich Lesebücher für Kinder, die der Verleger John Newbury mit dem Motto versah „Instruction with delight“. Damit veränderte sich nicht nur das Leseverhalten, sondern die gesamte Kinderkultur. Zuvor sind bereits Gesangsbücher für Kinder erschienen, nunmehr konnten Kinder, wenn die Eltern sie liessen, zu ihrem Vergnügen Bücher lesen, die für sie bestimmt waren. Und mehr als das: Oliver Twist war der erste Roman der englischen Literatur, in dem ein Kind die Hauptrolle spielte und der von Erwachsenen gelesen wurde.

Aber auch die Lernmethoden änderten sich. 1798 veröffentlichte der irische Grossgrundbesitzer Richard Lovell Edgeworth und seine Tochter, die Schriftstellerin Maria Edgeworth, das Buch *Practical Education*, in dem die Grundsätze einer „kindzentrierten“ Praxis des Lehrens und Lernens beschrieben werden und das im ganzen 19. Jahrhundert im Handel war. Die Grundsätze entstanden aus eigenen Erfahrungen, sie waren keine Dogmen „natürlicher Erziehung“, wie sie Anhänger Rousseaus vertraten, deren pädagogische Experimente sämtlich scheiterten. Ansätze, mit den Grundsätzen „praktischer Erziehung“ auch in den Schulen und nicht nur im Haus zu arbeiten, gab es in den dreissiger Jahren an der amerikanischen Ostküste.

Zu einem linken Projekt wurde die „neue Erziehung“ durch amerikanische Quäker und europäische Anarchisten. Die Quäker bekämpften die Segregation und setzten in den Nordstaaten zusammen mit anderen Gruppen egalitäre Schulgesetze durch. Und es war Michael Bakunin, der 1869 in der Genfer Zeitschrift *Egalité* für jede Gesellschaft eine gemeinsame Verschulung aller Kinder forderte, die der Forderung nach Chancengleichheit gerecht werden würde. Die erste Deklaration der Kinderrechte erschien 1892 in der amerikanischen Zeitschrift *Scribner's Magazine*. Verfasserin war die Schriftstellerin Kate Douglas Wiggin, die aus dem amerikanischen Kindergarten stammte und unmissverständlich die Gleichstellung der Kinder forderte, zu einer Zeit, als Juristen darüber so gut wie noch nie nachgedacht hatten.

Ohne die Kindergartenbewegung und ihre Publizistik hätte das Bild des von Beginn seines Lebens an lernenden und so „aktiven“ Kindes kaum Verbreitung gefunden. Deweys Metapher der „kopernikanischen Wende“ war das Resultat seiner Auseinandersetzung mit der Kindergartenbewegung. Ihre An-

liegen wurden insbesondere von der Frauenbewegung und den neuen akademischen Eliten aufgegriffen, aus deren Mitte vor dem Ersten Weltkrieg zahlreiche private Reformschulen entstanden, die zum Teil noch heute bestehen. Gleichzeitig veränderten sich - nach massiver Kritik und auf der Basis erster Evaluationen - auch die Staatsschulen. Ihr Hauptmerkmal, der rezitative Unterricht, in dem abgefragt wurde, was zuhause gelernt worden war, verschwand, eine Reformleistung, die nur mit der Überwindung der Katechese verglichen werden kann (Oelkers 2010).

Rezitation und die Reduktion des Unterrichts auf Auswendiglernen war ein Missstand, den die preussische Volksschulmethodik nach 1815 allmählich überwunden hatte. Die Alternative war nicht ein scheinbar effizienter Unterricht in Grossgruppen nach den Methoden von Bell und Lancaster, obwohl sich die in Europa und Übersee durchzusetzen schienen. Was dagegen etabliert werden sollte, waren Lernverfahren, die bei allmählich sinkenden Klassenfrequenzen auf das Interesse der Lernenden Rücksicht nehmen und auf verstehende Aneignung eingestellt werden sollten. Nachhaltigkeit über die Lernsituation hinaus wurde vom gefestigten Verstehen abhängig gemacht, für das Auswendiglernen, bislang der Garant für Wirksamkeit, wurden so professionelle Grenzen gezogen, die allmählich, wengleich nie flächendeckend, den Unterricht verändert haben.

In den dreissiger und vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts war die Organisation der preussischen Volksschulen das Modell für nicht wenige amerikanische Schulreformer; bevor sie eigene Ideen entwickeln konnten, mussten sie sich an einem guten Beispiel oder einem Standard orientieren. Das gilt generell.

- In Schulreformen wird selten etwas wirklich neu entwickelt, vielmehr werden Ideen, die praktikabel erscheinen, auf eine bestimmte Situation hin angepasst, unter den gegebenen Umständen erprobt und so gut es geht weiterentwickelt.
- Vom Ergebnis können wiederum andere lernen.
- Die Bedingung für diese pragmatische Sichtweise ist, dass sich die Schule nicht neu erfinden, sondern nur weiterentwickeln lässt, ohne dafür herausgehobene Namen zu benötigen.

Der Kanon der Reformpädagogik ist parallel zur Akademisierung der Lehrerbildung entstanden und so der Lehrbarkeit geschuldet. Die reformpädagogischen „Bewegungen“, die nie eine Einheit bildeten, sind aus diesem Grunde entstanden. Sie sollten als wirkmächtige und beispielgebende Grössen der unmittelbaren Vergangenheit die Lehrerbildung bestimmen. Die Geschichte der Pädagogik hatte in der Lehrerbildung immer eine Randstellung inne, in der Folge mussten die Ausbildungsformate auf das Zeitdeputat zugeschnitten werden. Und in diesem Rahmen haben „pädagogische Bewegungen“ mit einigen wenigen Namen tatsächlich einen Vorteil, sie sind leicht lehrbar, um den Preis allerdings, dass sie nicht angetastet werden dürfen.

Geht man nicht von „Bewegungen“ und einem dazu passenden Personal aus, wie dies die deutsche Historiografie seit Herman Nohl getan hat, sondern einfach von der anhaltenden Reformgeschichte der Schule, dann verliert die Reformpädagogik ihren Sonderstatus, der sich ja aus der Annahme einer

ebenso grundsätzlichen wie überlegenen Opposition hergeleitet hat. Die Bewegungen, so schien es, gaben den Blick frei auf die bessere pädagogische Welt, und nur durch sie konnten auf der anderen Seite die Defekte der herkömmlichen Erziehung sichtbar und dann auch gleich noch mit einer überzeugenden Alternative versehen werden.

Der Preis für einen solchen Dualismus ist hoch, man sieht nur das als gut an, was sich auf der richtigen Seite befindet. Gruppenarbeit ist besser als Frontalunterricht, die Projektmethode ist dem fragend-entwickelten Fachunterricht überlegen, nur Selbsttätigkeit führt zu nachhaltigen Resultaten, passive Teilnahme ist dagegen keine weiterführende Option, Lernen in altersdurchmischten Gruppen ist ertragreicher als Lernen nach Jahrgängen, etc. Das Problem sind nicht die Methoden, sondern der Dualismus der Bewertung.

Dahinter steht der politische Code von „progressiv“ und „konservativ“, der die Pädagogik weiterhin stark prägt, während er in der Politik nur noch als „Lagerwahlkampf“ eine inszenatorische Bedeutung findet. Sich auf diesen Code zu beziehen, der die pädagogischen Glaubenssätze ordnen soll, führt auch in historiographischer Hinsicht nicht weiter, weil damit nur einer moralisch hoch besetzten Zweiweltenlehre das Wort geredet werden kann, mit der sich die Welt einzig als Gegensatz ordnen lässt und alle Evidenzen, auch die der Forschung, darauf bezogen werden müssen. Und es ist immer der beste Fall, der die Erwartung leitet, während schlechte Fälle auch in der besten pädagogischen Welt immer vorkommen können.

Eine Idealisierung der Erziehung ist notwendig, aber sie muss auch korrigiert werden können, dann nämlich, wenn Ziele verfehlt und Ideale enttäuscht wurden. Sie verschwinden nicht, sondern werden im Lichte der Erfahrung erneuert. Die Reformpädagogik stellt eher ein historisches Versprechen dar, das sich nicht ein zweites Mal bewähren muss. Die mit ihr in Verbindung gebrachten Texte sind diskursiv vermessen, sie werden auf eine bestimmte Geschichtsschreibung hin geordnet und ausgelegt, was zugleich heisst, dass viele Texte gar nicht erst berücksichtigt werden, sei es, weil sie nicht bekannt sind oder aber weil sie das Bild stören.

- Das Problem ist nicht nur die Auswahl der Texte, sondern auch die hermeneutische Lesart.
- Man erkennt Sinn, ohne ihn kontrollieren zu können.
- Doch andere Quellen erlauben andere Evidenzen.

Nehmen wir Hermann Lietz, der lexikalisch fest verordnet ist als „Gründer der Landerziehungsheime“ und so auch Gründer der entsprechenden reformpädagogischen Bewegung in Deutschland. Allein das, die Stilisierung zur Gründerfigur, verleiht dem Namen Klang, Grösse und Bedeutung, die sich steigern lässt, wenn Lietz auch noch als Visionär einer „Deutschen Nationalerziehung“ erscheinen und als Kritiker der Staatsschule hingestellt werden kann, der sein privates Unternehmen ohne staatliche Subventionen geführt hat. Aus heutiger Sicht wäre das wirklich heroisch. Aber dieses Bild des „bedeutenden Pädagogen“ ist nur so lange überzeugend, wie es keine Gegenevidenzen gibt, die jedoch leicht gefunden werden können.

## 5. Testfragen und Gegenevidenzen

Hermann Lietz, der Kritiker der Staatsschule arbeitete mit einem Feindbild, das ihm nützte, weil es ihm die Kunden zuführte. Das erste „Landerziehungsheim“ im deutschen Sprachraum war das Philanthropin von Martin Planta und Peter Nesemann in Graubünden, Lietz hat nur den Namen erfunden. Das Prinzip der inneren Schulorganisation, die Aufteilung in „Familien“ oder „Kameradschaften“, stammt aus der evangelischen Alumnatenbewegung des 19. Jahrhunderts und ist in schulischer Form erstmalig von Otto Kühne im Pädagogium Godesberg realisiert worden, zehn Jahre vor Lietz. Das Unternehmen „Deutsche Land-Erziehungs-Heime“ hätte ohne die Gesundheitstheorien der zeitgenössischen Medizin kaum Beachtung gefunden, und das Produkt, die Landerziehungsheime, waren exklusive Reichenschulen ohne Relevanz für die Schulentwicklung.

Damit zerfällt die Gründungslegende und verringert sich der Originalitätsbonus. Bleibt die Person - Hermann Lietz kann trotz - oder vielleicht wegen - der Randstellung seiner Heime immer noch ein vorbildlicher Pädagoge gewesen sein, immerhin ist er 1924 in einer Dankesschrift *Der Pestalozzi der Deutschen* genannt worden, was damals die höchste denkbare Auszeichnung für einen Pädagogen gewesen ist. Es war die Ehrung seiner Anhänger, die ihn so sehen und aktuell halten wollten; das Bild „Pestalozzi“ - zu unterscheiden von der historischen Person - sollte für ein beispielhaftes, selbstloses und dabei schweres Leben als Erzieher stehen, das für die Nachwelt als Vorbild dienen kann.<sup>24</sup>

Wer die Geschichte der Pädagogik von Gründern und Vorbildern her konstruiert, kann sich nur auf das Gute und moralisch Zulässige beziehen, das jede Biografie idealisiert und keinem Leben gerecht wird. Jedes Vorbild lässt sich entlarven und es ist daher leichtsinnig und gefährlich, die Identität eines Faches von Vorbildern, statt von Forschung und Methode abhängig zu machen. Im Blick auf die Reformpädagogik fragt sich, wie viele und welche Belastungen ein Vorbild verträgt, ohne beschädigt zu werden. Historische Vorbilder beziehen sich auf Nachwelten, die mit ihrem Leben nichts zu tun haben und daher fremd sind. Vorbilder sind zeitlos, sie haben kein Verfallsdatum, also enden nicht an einem bestimmten Termin. Dagegen kann ihre Konstruktion angegriffen werden, mit Daten, die der Vorbildfunktion aus heutiger Sicht abträglich sind.

Die Daten in Gegenevidenzen erwachsen aus dem dokumentierten Verhalten der Person, in Kontrast zu den ihr zugeschriebenen pädagogischen Ideen. Eine Variante bezieht sich auf den Militarismus von Hermann Lietz, der zeitgenössisch nicht sehr auffällig war, aber heute ein Testfall dafür ist, wie Lietz gesehen werden soll. Wenn der grosse Pädagoge im Kaiserreich ein Militarist war, dann kann er kaum ein Vorbild für die Schulentwicklung in der Demokratie sein. Andere Testfragen wären, wie die Herrschaft in den frühen Landerziehungsheimen organisiert war, nämlich durch Präfekten und Spitzeldienste, oder ob die Strafpraxis gegenüber einzelnen Schülern auch Gewalt einschloss, was sie bei Gelegenheit tat (Oelkers 2010a).

<sup>24</sup> Es gibt nur positive und keine negativen Vorbilder, die zur falschen Erziehung anleiten könnten.

Ich konzentriere mich auf den Aspekt des Militarismus. Die Landerziehungsheime von Hermann Lietz sind nicht nur von der Medizin wahrgenommen worden, sondern fanden Beachtung auch bei den deutschen Militärs. Das galt insbesondere für die Körperschulung und die paramilitärische Ausbildung in den Heimen. Der Ernstfall dafür war der Erste Weltkrieg. Im August 1914 meldeten sich im Deutschen Reich rund 140.000 junge Männer freiwillig zum Kriegsdienst, darunter viele ältere Schüler der höheren Schulen und Studenten. Die Jüngsten waren gerade sechzehn Jahre alt und wurden, wenn sie kräftig und gesund waren, für tauglich erklärt.

Hermann Lietz (1914) hatte Anfang August 1914 alle „felddienstfähigen Schüler von Haubinda und Bieberstein“ aufgerufen, sich zum Kriegsdienst zu melden. Am 13. Oktober doppelte er in einem „Aufruf an die Eltern meiner Schüler“ nach und teilte mit, dass er selbst „als Krieger dem Vaterland an der Seite (seiner) jetzigen und ehemaligen Schüler dienen werde“. Er sagte „Krieger“ und nicht „Soldat“. Weiter schreibt der Schulleiter den Eltern, er sei davon „durchdrungen“, mit dem Appell an die Schüler und seinem Dienst als Kriegsfreiwilliger „richtig gehandelt zu haben“ (Lietz 1914a, S. 109).

Von den 60 Schülern, die zu dieser Zeit in Bieberstein zur Schule gingen, traten 28 im August 1914 in das deutsche Heer ein. 11 von ihnen bestanden vorher noch die Reifeprüfung. Etwa 150 Ehemalige teilten Lietz mit, dass sie als Soldat dienten.

- „Man kann wohl sagen“, schrieb Lietz voller Stolz den Eltern,
- dass „alle nur irgend Dienstfähigen am grossen Kampfe“ teilnehmen (ebd., S. 107).

Im vierten Heft des Jahrgangs 1915 von „Leben und Arbeit“, der Hauszeitschrift der Landerziehungsheime, musste er Nachrufe veröffentlichen, die seine drei gefallenen Schüler Hans Feustel, Philipp Sonntag und Günther Kullrich betrafen (Lietz 1915). Bis zum Ende des Krieges schrieb er insgesamt dreizehn solcher Nachrufe, kein einziger bedauerte den Krieg. Dafür sollte „deutschen Müttern, deren Kinder gefallen“ sind, in einem seiner Artikel „Trost“ zuteil werden (Lietz 1915a) - ausgerechnet durch den Mann, der diese Kinder in den Krieg geschickt hatte.

- Der Tatbestand, dass „deutsche Jünglinge“, von denen manche noch „Knaben“ waren, im Kampf „gefallen“ sind,
- ist für Lietz Anlass, sie als „Lichtgestalten“ seiner Landerziehungsheime weiterleben zu lassen.
- Ein solches „Schicksal“ darf für eine „treue, hingebende, echte, deutsche Mutter“ niemals „sinnlos“ oder „trotstlos“ sein (ebd., S. 305).

Alle Opfer wurden gerechtfertigt und Lietz (1923) versuchte auch, in einem Brief seinen Sohn Hermann auf den Krieg einzustellen und ihm den Sinn des Krieges nahezubringen. Dieser Brief ist 1923



veröffentlicht worden. Der Junge war noch keine vier Jahre alt. Am 18. Juli 1915 schreibt der Vater ihm folgende Zeilen:

„Lieber kl. Hermann!

Heut will Vater seinem lieben kleinen Jungen mal wieder einen Brief schreiben. Denn er kann noch nicht so schnell zu ihm kommen. Vater hat es gefreut zu hören, dass kl. H. schon so tapfer klettert und ins Wasser geht und tüchtig läuft und arbeitet. Dann wird kl. H. auch ein guter Soldat werden und, wenn er grösser geworden ist, mit Vater in den nächsten Krieg ziehen können“ (ebd., S. 26).

Eine Kernfrage des Problems Geschichte der deutschen „Reformpädagogik“ ist, ab wann ein Autor oder eine Autorin so belastet ist, dass er oder sie nicht länger herausgestellt oder gar bewundert werden darf. Natürlich kann jeder Leser bewundern, wen er will, aber für eine wissenschaftlich fundierte Lesart gelten Ausschlussregeln, die die freie Lektüre beschränken, auch wenn das mit Streit verbunden ist. Doch was genau ist eine Belastung?

Die Frage lässt sich mit drei Kriterien näher fassen: Ausschluss ist geboten, wenn pädagogische Positionen vertreten werden, die nicht verträglich sind mit der modernen Demokratie. Ausschluss ist auch geboten, wenn die Erziehungstheorie sich nicht überprüfen lässt und nicht mit Gegenevidenzen belastet werden kann. Ausschluss ist schliesslich geboten, wenn die heute erkennbare Praxis in deutlichem Widerspruch zum selbst gewählten Anspruch steht.

Das erste Kriterium ist politischer Natur, das zweite ist empirisch und das dritte historisch. Das Verfahren insgesamt ist pragmatisch, Theorien sind Hypothesen, die sich an der Erfahrung überprüfen lassen und so auch verworfen werden können. Es sind nicht die sakrosankten Sätze einer grossen pädagogischen Tradition, auf die man sich fraglos berufen könnte. Was immer eine solche Tradition ausmacht, sie kann nicht ausserhalb der Forschung stehen, aber dann ist sie prinzipiell und je nach Datenlage revidierbar.

Ein weiterer Testfall für die deutsche Reformpädagogik ist der „pädagogische Eros“. Im internationalen Vergleich gibt es dazu keine Parallele. Nirgendwo ist so stark auf das Konzept der Platonischen Liebe und davon abgeleitet auf den „pädagogischen Eros“ rekurriert worden wie in der deutschen Reformpädagogik. Die Bezugspunkte der „neuen Erziehung“ in der internationalen Pädagogik wurden selten in der antiken Philosophie gesucht. Die hauptsächlichsten Bezüge waren

- die sich entwickelnde Kinderpsychologie,
- die Philosophie des Pragmatismus,
- die Kindergartenbewegung,
- verschiedene Demokratisierungsbewegungen



- und die Entwicklung neuer Schul- und Unterrichtsformen.

Von einem besonderen „pädagogischen Eros“ war nur in der deutschen Reformpädagogik die Rede, Ausnahmen wie Cecil Reddie und das Konzept der „love of comrades“ in der New School of Abbotsholme bestätigen die Regel. „Kameradenliebe“ war sonst nie ein Thema, auch weil kein Netzwerk von Autoren vorhanden war, die sich an Platons Philosophie orientieren. In Deutschland werden einschlägige Positionen von Herman Nohls Theorie des „pädagogischen Bezuges“ (1930) bis hin zu Hartmut von Hentigs „Platonisches Lehren“ (1966) noch immer zustimmend zitiert.

Von der grössten Nähe sollte der stärkste pädagogische Effekt ausgehen, in einem Setting, das den christlichen Topos der „Liebe zu den Kindern“ aus der Besetzung mit Familienrollen herauslöste und Eros als generelle Erwartung an pädagogische Beziehungen verstehen wollte. Gemeint war damit seit der Antike eine Beziehung, die ältere Knaben von erwachsenen Führern abhängig macht, die im Gegenzug für geistige Bildung sorgen und so dem göttlichen Eros dienen, was bei Platon sexuelle Handlungen ausschloss, die in der antiken Praxis aber die Regel waren.

Gustav Wyneken schreibt in seinem Erfahrungsbericht über die Freie Schulgemeinde Wickersdorf, der 1922 veröffentlicht worden ist:

„Die ernstesten und stärksten Freundschaften, die ich beobachten konnte, waren immer die zwischen Lehrer und Schüler. Es kann ja nun kein Geheimnis mehr sein, dass wir hier keine andere Erscheinung vor uns haben, als sie uns Platon schildert, im Gastmahl und im Phaidros, und eine durch den platonischen Eros mit ihrem Führer verbundene Knaben- und Jünglingsschar kann der innerste Kern des heiligen Ordens der Jugend werden, der die Freie Schulgemeinde sein will“ (Wyneken 1922, S. 58/59).

Mädchen waren da nicht gefragt. Wyneken schreibt weiter: Durch die „Zugehörigkeit von Mädchen (und Frauen)“ hat die Schulgemeinde „an spartanischer Straffheit und Herbheit“ verloren, die sie in der Anfangszeit, „als noch kaum Mädchen da waren“, besessen hat (ebd., S. 57).

Es bleibt ein Geheimnis der deutschen Reformpädagogik, warum ein Topos wie der „pädagogische Eros“ überhaupt so wirkmächtig hat werden können, dort jedenfalls, wo sich eine Philosophie der Freundschaft und der sozialen Nähe oder Unmittelbarkeit durchsetzen konnte. Dabei ist nicht so sehr die Nähe selbst das Problem, sondern die Erotisierung des Verhältnisses, die Phantasien im Geiste Platons, die auch ein Gegner Wynekens wie Eduard Spranger (1928) hochhielt.<sup>25</sup> So etwas hat in einem pädagogisch-professionellen Verhältnis nichts zu suchen, das die Kinder nicht einseitig und schon gar nicht emotional abhängig machen darf, nur weil Platon eine Theorie in die Welt gesetzt hat.

---

<sup>25</sup> Der Aufsatz „Eros“ erschien zuerst im Jahrgang 1922 der Zeitschrift „Kunstwart“.

## Literatur

### *Quellen*

- Chiout, H.: Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Neue Wege und Inhalte in der Volksschule. Dortmund: W. Crüwell Verlagsbuchhandlung 1955.
- Colmar, K.: Was der Schulreform not tut. In: Die Neue Landschule Band 3, August (1952), S. 193ff.
- Der Pestalozzi der Deutschen. Hermann Lietz in Anekdoten, Briefstellen, Kernworten dem deutschen Volke ein Führer aus der Erniedrigung. Denk- und Dankschrift zum 28. April 1924. Veckenstedt am Harz: Verlag des Land-Waisenheims 1924.
- Fuhrich, H./Gick, G.: Der Gruppen-Unterricht, seine Bedeutung, seine verschiedenen Formen, seine schulpraktische Erprobung und seine Grenzen. Ansbach: Michael Prögel Verlag 1952.
- Ganzenmüller, W.: Neuaufbau und Schulreform. In: Schola Jahrgang 5 (1950), S. 415ff, 483ff.
- Haase, O.: Musisches Leben. 2. Auflage. Hannover: Hermann Schroedel Verlag 1951.
- Kemper, H. (Hrsg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.2.: Staatliche Schulreform und reformpädagogische Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2008.
- Lay, W.A.: Die Tatschule. Eine natur- und kulturgemässe Schulreform. Osterwieck, Harz/Leipzig: Verlag von A.W. Zickfeldt 1911.
- Lietz, H.: Aufruf an alle felddienstfähigen Schüler von Haubinda und Bieberstein. Ilsenburg, Anfang August 1914. In: Leben und Arbeit 6. Jahrgang, Heft 3 (1914), S. 105.
- Lietz, H.: An die Eltern meiner Schüler. Haubinda, d. 13. Oktober 1914. In: Leben und Arbeit 6. Jahrgang, Heft 3, (1914a), S. 107-109.
- Lietz, H.: Nachrufe auf Hans Feustel, Philipp Sonntag, Günther Kullrich. In: Leben und Arbeit 7. Jahrgang, Heft 4 (1915), S. 296-303.
- Lietz, H.: Deutschen Müttern, deren Kinder gefallen, zum Troste! In den Tiroler Bergen, 20. Juli 1915. In: Leben und Arbeit 7. Jahrgang, Heft 4 (1915a), S. 305-308.
- Lietz, H.: Aus Feldpostbriefen an Klein-Hermann (1915). In: Leben und Arbeit 14. Jahrgang, Heft 1 (1923), S. 22-27.
- Mosolf, A.: Schulversuche und Reformschularbeit. In: Schulverwaltungsblatt des Landes Niedersachsen Jahrgang 1950, S. 13ff.
- Rauh, G.: Von Schuldruckerei und freiem Schaffen. In: Schola Jahrgang 6 (1951).
- Rimeck, R.: Reformpädagogik. In: Ganzheitliche Bildung Heft 1 (1954).
- Schultze, W.: Zum Geleit. In: H. Chiout: Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Neue Wege und Inhalte in der Volksschule. Dortmund: W. Crüwell Verlagsbuchhandlung 1955. S. 5/6.
- Spranger, E.: Eros. In: E. Spranger: Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. 4., verm. Aufl. Leipzig: Quelle&Meyer 1928, S. 256-267.
- Stieger, K.: Unterricht auf werktätiger Grundlage. Ein Beitrag zur Psychologisierung des Primarschulunterrichts. Freiburg/CH: Walter Verlag 1951.

Wyneken, G.: Wickersdorf. Lauenburg (Elbe): Adolf Saal Verlag 1922.

### *Literatur*

Dühlmeier, B.: Und die Schule bewegte sich doch. Unbekannte Reformpädagogen und ihre Projekt in der Nachkriegszeit. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag 2004.

Keim, W.: Kursunterricht. Begründungen, Modelle, Erfahrungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1987.

Kull, H.: Arbeitsschule und Arbeitsprinzip als Aspekte der Reform der Volksschule des Kantons Zürich von 1880 bis 1930. Schulreform als Unterrichtsreform - nachgezeichnet anhand der Berichte über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaften (Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2010.

Oelkers, J.: Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung. Seelze-Velber/Zug: Klett/Kallmeyer, Klett und Balmer 2010.

Oelkers, J.: Eros und Herrschaft. Vorlesung an der Universität Zürich. Ms. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft 2010a.

Pieper, W.: Niedersächsische Schulreformen im Luftflottenkommando. Von der Niedersächsischen Erziehungsstätte zur IGS Franzsesches Feld. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag 2009.

*Dr. Jürgen Oelkers ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich.*