

JOBBÁGY, ZOLTÁN**Die deutsche reformpädagogische Bewegung: eine kurze Vorstellung**

Die reformpädagogische Bewegung war eine Reflexion auf jene Einzelercheinungen, die etwa vier Jahrzehnte lang als gesellschaftspolitische und kulturphilosophische Erneuerungsversuche pädagogische Forderungen stellten. Sie umfaßte Reformerscheinungen, die direkt die Erziehung in den verschiedensten Räumen des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens verändern wollten. Sie war eine Phase der verschiedenen kulturkritischen Gegenwirkungen, die sich gegen die großen Tendenzen und Spannungen der damaligen Epoche richtete. Trotz vielversprechender Versuche brach die Bewegung ohne innere Notwendigkeit ab. Ihre Sprache und Theorie verblaßten, ihre Probleme sind aber auch im 21. Jahrhundert bestehen geblieben.

1. Ein historisches Phänomen

Die Reformpädagogik in ihrer Erscheinung ist eine typisch abendländische Entwicklung, die jedoch weit über die Grenzen Europas hinauszeigt (Flitner–Kudritzki Hrsg. 1984). Getrieben von einem Reformwille hat sie sich als eine stets ausgesprochen übernationale Kraft erwiesen und förderte das pädagogische Gespräch im Hinblick auf einen möglichen Gedankenaustausch (Röhrs Hrsg. 1965). Die Festlegung des Beginns der Reformpädagogik ist schwer, denn ihre Wurzeln reichen weit zurück. Ihre grundlegende Praxis entstand nicht aus einer besonderen oder neuen Theorie, vielmehr war sie eine Reflexion der verschiedenen Reformpädagogen. Dadurch war sie zum Teil eine Kontinuität, in der identische theoretische Ansätze verschiedener Reformmotive wohl den Bezugsrahmen und die Reflexionsmedien wechselten, nicht aber ständig neu zu einem bestimmten historischen Datum erzeugt wurden (Oelkers 1989).

Wenn man sich mit der reformpädagogischen Bewegung beschäftigt, so fällt jedoch ein großes Problem gleich ins Auge. Abgesehen von verschiedenen Beschreibungen ist eine allgemeingültige Definition für die Reformpädagogik schwer zu finden. Vielmehr empfiehlt es sich daher, eine zeitliche und begriffliche Eingrenzung vorzunehmen (Röhrs–Lenhart Hrsg. 1994). Zeitlich kann die Reformpädagogik auf eine etwa vier Jahrzehnte lang dauernde Epoche eingrenzen, die hauptsächlich von 1890 bis 1933 reichte (Oelkers 1989; Röhrs 1980; Scheibe 1980). Die Jahreszahl 1890 ist deswegen wichtig, weil einerseits Julius Langbehn's „Buch Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen“ erschienen ist, andererseits bekamen die reformpädagogischen Impulse eine offizielle Hilfe vom damaligen Kaiser Wilhelm II. der

im selben Jahr in seiner Eröffnungsrede zum Berliner Schulkonferenz drei Kritikpunkte betonte. Er nannte als Problem die fehlende Verbindung zwischen der Schule und dem Leben, die Belastung des Unterrichtes mit zu viel Stoff, und die mangelhafte Berücksichtigung der Erziehungsauftrag der Schule (Oelkers 1989; Petersen 1996).

Wenn man diese Jahrzehnte als eine Zeitspanne betrachtet, so spricht man von einer pädagogisch sehr reichen Epoche, in dem selbst heute aktuelle Fragestellungen wie die Methodik des Unterrichts, die Schülerbeurteilungen, die Schüler selbstverwaltung, die Elternarbeit und die Strafproblematik vielseitig diskutiert und in der Praxis in diversen Schulversuchen auch erprobt wurden. In dieser Epoche hat man auch solche pädagogische Fragen und Probleme diskutiert, die neue Vorstellungen weckten und Maßstäbe setzten (Röhrs 1980). Begrifflich kann man die Reformpädagogik als jene Bewegung eingrenzen, die die Verbesserung der Erziehung und Bildung im öffentlichen Leben der Gesellschaft sich zur Ziel setzte. Ihr Ursprung war eine allgemeine Kritik des Bildungswesens und ihr Ergebnis die Konstituierung einer *Neuen Erziehung* und der *Neuen Schule*. Charakteristisch für die Reformpädagogik war ihre radikale Forderung einer menschenzentrierten Erziehung, für die sie erzieherisch-methodische Grundlagen von Comenius, Rousseau und Pestalozzi benutzte. Im Mittelpunkt des Betrachtens stand der heranwachsende Mensch. Die Reformpädagogik war vorwiegend diesem Lebensalter zugewandt, das bis zum Ende des Frühkindlichen, also bis zum ersten Lebensjahrzehnts reichte (Scheibe 1980; Russ 1973).

Der aus der Reformpädagogik resultierende neue Erziehungsstil beruhte daher auf einer Hinwendung zu den Kindes- und Jugendphasen der menschlichen Entwicklung. Gerade dieser Entwicklungsgedanke hat sich als wissenschaftliches Hauptmotiv durchgesetzt und bis dahin bestehende Traditionen geschwächt oder zerstört (Flitner–Kudritzki Hrsg. 1984).

2. Zielsetzungen und Inhalte

Die Reformpädagogik ist keine Vergangenheit, auch heute noch findet man in Deutschland und Europa Schulen, die ihr innerliches Leben im Sinne einer der damaligen Reformlinien gestalten oder nach Gesichtspunkten orientieren, die der reformpädagogischen Richtungen weitgehend entsprechen. Ferner muss auch an jene Lehrer gedacht werden, die innerhalb ihrer Schulklassen reformpädagogische Ideen realisieren, ohne dass sich das gesamte Lehrerkollegium diesem Bestreben angeschlossen hat (Klaßen–Skiera Hrsg. 1993).

Durch ihre Kinderzentriertheit definierte die Reformpädagogik die Rolle des Lehrers neu. Der Lehrer war nicht mehr der Unterrichtende, sondern eher ein Anreger, Beobachter und

Berater der Schüler. Auch der Schüler wurde schrittweise in eine methodisch begründete Arbeitsweise des selbsttätigen Arbeitens eingeführt. In der Reformpädagogik wurden die Erkenntnisse der Pädiatrie, der Entwicklungspsychologie, die dem Kind lernend seine Lebensrolle zu finden ermöglichen, berücksichtigt. Programmschwerpunkt bildete die allgemeine Bildung des ganzen Menschen, in der die Förderung der Intelligenz mit einer emotionalen und sozialen Bildung ergänzt wurde. Dieser neue Schwerpunkt betonte weniger die Examina, sondern die Bildung von verantwortungsbereiten Persönlichkeiten (Klaßen–Skiera Hrsg. 1993).

Die Reformpädagogik veränderte auch die Gestaltung der Schulen und Erziehungsheime. Die Kasernenhaftigkeit wurde abgelegt, selbst das Areal musste erzieherische Impulse verspüren. Die wichtigste Veränderung überhaupt war die des Lehrplans, der auf die Bedürfnisse und Interessen des Kindes ausgerichtet war. Um gefährliche Gegensätze auszuschalten, bestand der Lehrplan aus zwei Teilen. Der erste war ein herkömmlicher Mindestlernstoff, der zweite ein kritisches Sensorium mit einem ausgeprägten didaktischen Gespür um die Auseinandersetzung mit den außerschulischen Fragen bildungsrelevant zu gestalten (Russ 1973; Klaßen–Skiera Hrsg. 1993).

Lernort Schule und *Lernort Leben* wurden in der Reformpädagogik verbunden und daraus Ansätze entwickelt, um die Schüler den harten Seiten des Lebens nicht unvorbereitet und schutzlos auszusetzen. Die Reformpädagogik aber begrenzte sich nicht nur auf die Schule, vielmehr sprach sie ein großes Spektrum der Erziehungswirklichkeit an. Im Allgemeinen kann man sagen, dass überall, wo der Mensch dem Menschen begegnete oder vor sachlichen Anforderungen stand, war die Reformpädagogik zu einer human begründeten Gestaltung aufgerufen (Klaßen–Skiera Hrsg. 1993). Die Reformpädagogik als pädagogische Reformbewegung machte deutlich, dass man überall auf der Welt versucht hatte, neue Formen der Erziehung, des schulischen Lebens, des Unterrichts zu finden und diese auch in der Praxis anzuwenden. Daher behaupten viele, dass die Reformpädagogik von Anbeginn an eine Weltbewegung war, in der es um die Erneuerung des Menschen und die Formen der Lebensgestaltung durch das Medium der Erziehung und Bildung ging. Im Miteinander und nicht im Gegeneinander lagen letzten Endes die Ziele dieser Bewegung (Röhrs Hrsg. 1965).

3. Kulturkritik und Kulturwandel

Wenn man die Reformpädagogik betrachtet, so kann man das nicht ohne die Berücksichtigung der Kulturkritik tun. Die beiden Phänomene hingen zusammen und können dementsprechend nur zusammen untersucht werden. An der Schwelle der Reformpädagogik findet man überall die kritische Auseinandersetzung, wie man die überkommene Formen der Erziehung insbesondere in der Gestalt der *Alten Schule*, ändert (Röhrs Hrsg. 1965; Gudjons 1999).

Die Kulturkritik legte die bisher als unberührbar geltenden Formen der Menschenbildung und Lebensgestaltung bloß, indem sie ihre Einseitigkeit und Fragwürdigkeit betonte. Durch die Kulturkritik wurden verschiedene Bereiche der allgemeinen Bildung erfasst und kritisiert. Die ständisch gegliederten Bildungsbahnen, die der Finanzkraft und sozialen Stellung der Eltern und nicht der Begabung des Kindes entsprachen. Der didaktische Materialismus, der die Menge des gelernten Stoffes mit Bildung verwechselte. Die einseitige Bevorzugung der wissenschaftlichen Bildungsinhalte gegenüber den musischen, sportlichen oder sozialerzieherischen Anforderungen. Die Bevorzugung der dozierenden Unterrichtsform anstelle der freien Unterrichtsformen. Die Priorität des beruflichen und gesellschaftlichen Lebenserfolges gegenüber einer unkonventionellen Form der Lebensgestaltung (Petersen 1996; Röhrs Hrsg. 1965).

Die Kulturkritik hat ihr eigenes pädagogisches Konzept entwickelt, indem sie den Gegensatz zwischen den Bildungsprogrammen und den dazu gehörigen Formen der methodischen Gestaltung auf der einen, sowie den speziellen Anforderungen in der Arbeitswelt auf der anderen Seite aufgewiesen hat. Das pädagogische Ziel der Kulturkritik war es, den Prozess der Erziehung und des Unterrichts wieder an die erzieherischen Naturformen der Familie, der Lebensgemeinschaft usw. zu binden. Durch diese pädagogische und soziale Aktivierung wollte man geistig aufgeschlossene und urteilsfähige Menschen, die die eigentlichen Merkmale des Gebildetseins sind, erziehen und sowohl soziale wie politische Verantwortung mit Fortbildung verbinden. Weiterhin hat die Kulturkritik eine neue Beziehung zu der Leiblichkeit aufgebaut, deren Übung und Pflege zum Wesensdasein des Menschen gehörte, und sie hat auch ein neues Verständnis für den technisch-industriellen Bereich entwickelt. Zusammenfassend kann man sagen, dass die Kulturkritik ein vertrauensvolles Öffnen des Auges war. Nicht ohne Wissen um die tieferen Zusammenhänge dieser Wirklichkeit, war die Kulturkritik ganz angetan von dem Willen ihrer gründlichen Erforschung und Ordnung (Röhrs Hrsg. 1965). Der Aufbruch im Erziehungsgebiet in Deutschland um die Jahrhundertwende steht im Zusammenhang mit der gesamteuropäischen

Verwandlung der Sitten und des Denkens in dem ausgehenden Jahrzehnt des viktorianischen und wilhelminischen Zeitalters Aufbruch erfasste alle Lebensbereiche. Er hatte etwas Explosives, Aufregendes in sich, besonders im deutschen Sprachgebiet. Die lesenden Oberschichten wurden beeinflusst von Autoren wie Ibsen, Björnson, Tolstoj, Dostojewski, Morris und Ruskin aus dem Ausland, und von den philosophischen Schriften Nietzsches, Ernst Troeltsch oder Adolf von Harnack. Die Idee der Frauenbewegung kam aus England und Schweden herüber und veränderte die ganze bisherige Richtung der Frauenbildung. Das Erkämpfen der politischen und sozialen Gleichberechtigung der Frau war das neue Ziel. Das Ideal der Frau war problematischer geworden, denn man war nicht sicher ob es der männlichen Form ähneln, oder eine spezifisch weibliche Form annehmen sollte? Die Sozialgesetze und die Sozialgesetzgebung wurden mit der Arbeiterfrage und der Beziehung der Klassen innerhalb der Gesellschaft lebhaft diskutiert. Die sittlichen und pädagogischen Probleme der Industriegesellschaft kamen offen ans Tageslicht. Das Volkslied und der Choral kamen in Mode, und eine neue Art von Musik entstand durch die Erforschung bisher unbekannter Gesetzmäßigkeiten des Tones und der Rhythmik. Die Architektur und die bildende Kunst wurde vom Jugendstil beeinflusst, der deutsche Expressionismus entwickelte sich in der Malerei zu einer wichtigen Stilrichtung (Russ 1973; Röhrs Hrsg. 1965).

Der Kulturwandel war in Deutschland auch von der Reichsgründung im Jahre 1871 unterstützt, denn sie bedeutete für breite Kreise einen gewissen Aufbruch. Einerseits ging das Nationalbewusstsein daraus gestärkt hervor, andererseits erfolgte eine Steigerung der Handlungsbereitschaft der politischen Elite, die sich unter anderem auch in einer größeren Offenheit und Bereitschaft für Reformen in der Innen- und Sozialpolitik äußerte (Röhrs 1980). In dieser Epoche hat sich die Bevölkerung im deutschen Sprachraum verdreifacht, und binnen einiger Jahrzehnte entstanden große Zollgebiete mit einem hervorragenden Eisenbahnnetz und guten Straßen (Gudjons 1999; Erlinghagen–Flitner–Hermann Hrsg. Band 4. 1987). Die Gründe der Kulturkritik sind aber nicht nur oben, sondern auch unten in der Ausbeutung der Arbeiter, in der Kinderarbeit, in den Arbeiterunterkünften und in der proletarischen Bildungsbewegung zu finden sind (Röhrs 1980). Gerade die Folgen dieser Kehrseite resultierten in einer inneren Entfremdung der Arbeiter von den anderen Schichten, die sich mit der geistigen Tradition in ihrem vollen Umfang auseinanderzusetzen hatten (Erlinghagen–Flitner–Hermann Hrsg. Band 4. 1987).

4. Bildungskritik und Bildungskritiker

Die Bildungskritik knüpfte an diesen Punkten an, und kommt zum Ausdruck als Kritik des bestehenden Schulwesens. Mit dieser Kritik der Kultur verbündete sich die Kritik der Bildungseinrichtungen, die von den pädagogischen Reformern ausgeht und sich gegen die Ziele und Wege der *Alten Schule* richtet (Ruß 1973). Obwohl die Bildungskritik als ein wichtiges Moment der Reformpädagogik anzusehen ist, kann man ihre alarmierende und appellierende Form nur zu Beginn der Bewegung aufweisen. Hinter der Bildungskritik stand bereits das Wissen um Lösungsmodelle, die häufig an den pädagogischen Klassikern, insbesondere Rousseau und Pestalozzi orientiert waren (Röhrs 1980). Dass die Erziehungsweise der politischen und ökonomischen Situation unangemessen war, wurde im Deutschen Reich genauso bewusst, wie die Zerstörung der älteren kulturellen Überlieferungen (Erlinghagen–Flitner–Hermann Hrsg. Band 4. 1987/1987). Hierher gehörten unter anderem Schriften von Julius Langbehn, Friedrich Nietzsche und Paul de Lagarde. Wie schon vorher erwähnt war die Wandlung auf dem Gebiet der Erziehung keine alleinstehende deutsche Erscheinung, sondern organisch mit der gesamteuropäischen Verwandlung der Sitten und des Denkens im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts verbunden (Flitner–Kudritzki Hrsg. 1984).

In dieser Epoche gelang es den Deutschen, die bisher ein Bauernvolk mit einer aristokratisch-grundherrlichen und einer gelehrten Oberschicht waren, ein Industrievolk zu werden. In den rasch aufschießenden Städten ballten sich Arbeitermassen zusammen, eine geschichtslose bürgerliche Unternehmerschicht war dabei die Führung in der Wirtschaft zu übernehmen. Um diese neue Welt geistig und auch erzieherisch zu meistern, bedurfte es freilich anderer Denkmittel (Blättner 1980). Man kann zu jener Zeit von einer totalen Modernisierung der Gesellschaft sprechen, die vom Glauben des unbeschränkten Wachstums beherrscht war. Das gesellschaftliche Zusammenleben war auf ein völlig neues Fundament gestellt. Die wirtschaftliche Dynamik erstreckte sich auf alle Bereiche des Lebens, die Bedeutung des immer schneller werdenden und ständigen Wandels beeinflusste somit auch die Wahrnehmung des einzelnen. Die Wirklichkeit erschien als begrenzt, vorübergehend und nur von kurzer Dauer. Man wusste, dass die gegebene Wirklichkeit nicht für immer dauern würde, weil keine der möglichen Wirklichkeiten höherwertiger gegenüber allen anderen sich auszeichnen ließ (Oelkers 1989).

Diese Entwicklung erfasste auch die Schulen, in denen die kulturelle Überlieferung nicht mehr durch Sozialisation, sondern durch Lernen erfolgte. Das Bildungswesen unterlief eine institutionell bewirkte tiefgreifende Veränderung von traditionellen Milieus hin zu künstlichen

Bildungseinrichtungen, indem das Kulturniveau nicht von der Gesellschaft, sondern von den Bildungsinstitutionen selbst definiert wurde (Oelkers 1989). Für das Ende des 19. Jahrhunderts war es typisch, dass die Modernisierungsprozesse durch Expansion und Neustrukturierung des Bildungswesens grundsätzlich begleitet wurden, wenngleich in sehr unterschiedlicher Weise. In jedem Fall war eine dringende Antwort auf die Frage zu finden wie in dieser neuartigen Dynamik gesellschaftlicher Entwicklung Bildung organisiert werden soll wenn sie nicht mehr einfach im Anschluss an die Überlieferung bestehen kann, die von den traditionellen Sozialisationsmilieus geleistet werden konnten (Oelkers 1989).

Diese kritische Auseinandersetzung mit dem kulturellen Leben leitete schließlich die Reformpädagogik ein. Sie beinhaltete aber auch eine Bildungskritik, da man glaubte, dass die Kultur nur im Medium der Bildung existieren und sich entwickeln konnte (Röhrs 1980). Wenn man diese Kritik kurz zusammenfasst, kann man feststellen, dass sie von den negativen Tatsachen ihrer Epoche ausging und glaubte mit besseren Menschen eine bessere Zeit zu erreichen. Sie setzte sich mit der Bildungssituation und der Bildungslage ihrer Zeit unter pädagogischen Aspekten auseinander (Scheibe 1980). Getragen von den drei führenden Persönlichkeiten der Kulturkritik, von Julius Langbehn, Friedrich Nietzsche und Paul de Lagarde, übte sie Kritik am Rationalismus, am Intellektualismus und an der Verwissenschaftlichung der Bildung (Scheibe 1980).

Obwohl diese Bildungskritiker drei verschiedene Persönlichkeiten waren und ihre Kritikpunkte anders ansetzten, waren sie getrieben von der Skepsis gegenüber dem Totalanspruch der Wissenschaft an die Bildung, die Kritik gegenüber der durch die Wissenschaft bewirkten Intellektualisierung der Bildung, und die Verurteilung des historischen Charakters der Bildung. Die Kritik dieser drei Persönlichkeiten richtete sich gegen die damalige Schule als Stätte solcher Bildung (Scheibe 1980).

4.1 Julius Langbehn (1851–1907)

Sein Einfluss auf die reformpädagogische Bewegung ist unübersehbar, wofür auch die 40 Neuauflagen seines genannten Buches in den Jahren nach der Erscheinung, und die nachhaltige Wirkung und Diskussion in der Pädagogik, sprechen (Röhrs 1980). Langbehn sah in Rembrandt das Vorbild für die Erneuerung der deutschen Kultur. Er kritisierte einerseits den Verfall des geistigen Lebens des deutschen Volkes, andererseits argumentierte er gegen die Wissenschaft. Das Thema seines Buches ist der Verfall der Bildung, den er mit dem

Mangel der großen Persönlichkeiten gleichsetzte. Diesen Mangel beschrieb er als die Folge eines Niederganges in seiner geschichtlichen Entwicklung (Scheibe 1980).

Die Gesellschaft war seiner Meinung nach als Folge eines rückläufigen Prozesses auf einem niedrigeren Bildungsniveau, dessen Ursachen er in der Zunahme der Rationalität, d. h. in der Vereinigung der Bildung und der Wissenschaft sah. Er verglich die Wissenschaft mit der Kunst und war davon überzeugt, dass die Vorreiterrolle in der Zukunft der Kunst zufallen würde. Langbehn wollte erreichen, dass die Deutschen ihre Geisteshaltung individualisieren, konsolidieren und monumentalisieren. Darin forderte er das einfache, dem eigenen Gesetz folgende Leben, das einen Einklang mit dem, durch kulturelle Überlieferung wegweisend manifestierten, Ganzen hat. Für Langbehn war Rembrandt lediglich ein Beispiel einer vorgelebten und auch lebendig gestalteten Kunst. Seine Argumente gegen die Wissenschaft stellte er als Gegensatzpaare dar und knüpfte daran seine Kritikpunkte (Röhrs 1980; Scheibe 1980).

Er stellte die Fülle der Emotionen der Einseitigkeit der Vernunft gegenüber, indem er die Grundlage für die schöpferische Leistung in der Bedeutung des Gefühls, des Empfindens, der Phantasie, also in den irrationalen Kräften und nicht in dem Verstand, sah. Er griff die Abstraktheit als ein Merkmal der Intellektualität der Bildung an, da für ihn Abstraktionen nicht die lebendige Wirklichkeit waren. Die Intellektualität als abstrakter Begriff hatte für ihn keinen Bezug zu der Welt. Er meinte, dass die deutsche Bildung, die so lange zum Abstrakten und Glänzenden hinaufgegangen ist, muss wieder zum Schlichten und Konkreten heruntergehen, sonst könnte sie sich gleich einer zu hoch gespannten Stimme überschlagen (Scheibe 1980).

Er hat die Wissenschaft und dadurch die Spezialisierung und Zerstückelung der Bildung verurteilt, ihm nach war somit keine Einheit mehr gegeben. Wenn die großen Leistungen aus dem Ganzen kommen, so meinte er, dass auch die Bildung, so wie die Kunst, muss ganzheitlich sein. Für ihn war Sinn und Ziel des Menschen die Individualität, denn er hielt die ausgeprägte Persönlichkeit für das Ziel der Menschenbildung. Das größte Problem jedoch war seiner Ansicht nach die Kluft zwischen dem Volk und den Gebildeten, die er zu überbrücken verstand. Diese Überbrückungsfunktion sah er in einer *Volksbildung*, die von der Kunst und nicht von der Wissenschaft genährt ist. Das Ergebnis seiner Kulturkritik ist ein Programm der Lebensformen, das zwar aphoristisch vorgetragen wurde und daher eines systematischen Grundzugs entbehrte, aber die Akzente des Anzustreben dennoch erkennen ließ (Röhrs 1980).

4.2 Friedrich Nietzsche (1844–1900)

Wenn man sein Werk betrachtet, fällt das kulturkritische Erfragen des Zusammenhangs von Denken, Kunst und Leben eindeutig ins Auge. Sein Lebenswerk ist bestimmt durch Auseinandersetzungen mit seiner Zeit und deren geistiger Verfassung, Bildung und Kultur. Für ihn blieb die Volksbildung immer fremd, er plädierte für eine Bildungselite, für deren Bildung reformierte Gymnasien und Universitäten zuständig sein sollten. Die Objekte seiner Kritik waren die Bildung und der Bildungsphilister, deren Nützlichkeit er bezweifelte da die angestrebte Ausnützung des Gelehrten im Dienste seiner Wissenschaft die Bildung des Gelehrten immer zufälliger und unwahrscheinlicher wurde (Röhrs 1980; Scheibe 1980; Flitner–Kudritzki Hrsg 1984). Dagegen würdigte er Schopenhauers Konzept der Welt, die er als Wille und Vorstellung übernahm und als eine Quelle für eine geistige Renaissance sah (Röhrs 1980). Er hielt die Bildung der Zeit von der Geschichte korrumpiert, stoffüberfüllt und gegenwartsfern, und erklärte den Kampf gegen den Traditionalismus (Röhrs 1980; Scheibe 1980). Nach Nietzsche musste die Kultur einem in sich stimmigen Lebensstil entsprechen, der letztlich von einem Bildungsbegriff getragen war. Diese Bildung musste von der wissend geführten Auseinandersetzung mit der Welt und ihren Inhalten kommen. Da es für Nietzsche keine originale deutsche Kultur gab, musste man diesen Zustand ändern. Dafür sah er die Neubewertung der Geschichte und der Kunst vor (Röhrs 1980). Er sah drei Arten, die Geschichte zu betrachten. Die erste war die monumentalische, die dem Bemühen des Menschen entspricht. Sie gibt ihm Vorbilder, erinnert an die große Vergangenheit und wirkt somit ermutigend und aufrechterhaltend. Diese Art versucht das historisch Große zu perpetuieren. Die zweite war die antiquarische. Sie bewahrt und verehrt, obwohl dadurch die Gefahr besteht, den Menschen die Kräfte für das Heute zu rauben und sie in den Schatten des Gestern zu stellen. Diese Art pflegt das Erbe und die Erinnerungen vergangener Völker und Zeiten. Die dritte war die kritische, die genügend Kraft hat und von Zeit zu Zeit die Vergangenheit aufbricht. Somit ist sie ein Mittel, sich vom Not und Druck vorheriger Auswirkungen zu befreien (Scheibe 1980).

Mit dieser Kategorisierung wollte Nietzsche letztlich auf dem Hintergrund des Gewesenen den Blick auf die Zukunft richten und eine entsprechende Haltung wecken. Diese drei Arten der Geschichtsbetrachtung stellte für Nietzsche das negative Bild der Geschichte in der Wissenschaft, die die Geschichte ohne Bezug zum Leben und im Übermaß betrieb, dar. Ihre übertriebene Einschätzung schadete elementaren Bedürfnissen und

Lebensnotwendigkeiten, lenkte die Aufmerksamkeit und die Lebenskraft von der Gegenwart ab, und minderte den Willen zu leben (Röhrs 1980).

Nietzsche hielt diese übertriebene Einschätzung für gefährlich. Die historisch orientierte Bildung schwächt die Persönlichkeit und gerade dieser Mangel an starken Persönlichkeiten war ein Zeichen seiner Zeit. Er sagte, dass nur starke Persönlichkeiten die Geschichte ertragen können, die vollends schwachen wurden von ihr ausgelöscht (Röhrs 1980). Er griff die Historiker und die Vertreter der historischen Bildung an, weil sie zwar vorgaben, Qualitäten wie Objektivität und Wahrheit zu lehren, in der Wirklichkeit konnten sie das aber nicht erfüllen. Es fehlte ihnen die Souveränität, die Überlegenheit und die Persönlichkeit. Die Wissenschaftlichkeit konnte die geistigen Kräfte gefährden, schwächen und sogar zerstören. Man muß eine lebendige und wirkende Kraft haben, um Entwicklung, Reife und Produktivität erreichen zu können. Eine weitere Bedeutung kommt den irrationalen Momenten zu, die Nietzsche mit dem Begriff der "Atmosphäre" beschrieb. Für Nietzsche war die historische Bildung nichts anderes als nur der Ausdruck einer Spätzeit, die auf die Vergangenheit zurückblickt, statt auf die Zukunft zu achten. Er verglich sie mit dem Alter, in dem die Greise zurückschauen, zusammenfassen und abschließen (Flitner–Kudritzki Hrsg. 1984).

Er behauptete, dass ein Übermaß an Historie zu Selbstironie, sogar zum viel gefährlicheren Zynismus führen kann der zuerst Lebenskräfte lähmt und später sie auch zerstört. Er verspottete daher den historisch eingestellten Menschen. Nietzsche vertraute der heranwachsenden Jugend und ihrem gesunden Empfinden. Er erwartete, daß die Jugend die Krise der Zeit durchschauen und überwinden, und dadurch eine bessere Zukunft haben kann (Flitner–Kudritzki Hrsg. 1984).

4.3 Paul de Lagarde (1827–1891)

Paul de Lagarde (1827–1891) wurde seit der Veröffentlichung seiner "Deutschen Schriften" in der Öffentlichkeit als ein nationaler Prophet bekannt. Die Bildungskritik Lagardes besteht aus der Kritik des problematischen Idealismus, den er dreifach kritisierte (Flitner–Kudritzki Hrsg. 1984; Scheibe 1980). Er sah in der Vielzahl der Ideale ein Problem seiner Zeit, denn diese Ideale bekämpfen sich und lassen kein einheitliches Ideal zu. Weiterhin hielt er für schlecht, dass diese Vielfalt der Jugend zulässt, die Ideale selber zu wählen. Seiner Meinung nach wurde ein Kehrrecht von Idealen zusammengefeigt, und der Jugend wurde zugemutet in diesem Kehrrecht nach dem zu suchen, was sie angeblich braucht (Flitner–Kudritzki Hrsg. 1984). Sein zweiter Vorwurf richtet sich gegen den historischen Charakter des Bildungsidealismus. Nur Ideale der Vergangenheit wurden verherrlicht, nicht aber die der Gegenwart die eigentlich für

die Menschen von Bedeutung wären. Für Lagarde war der auf der Höhe seiner Aufgabe stehende Mensch, weil er Erbe und Ahne zu gleicher Zeit ist, der Ideal. Abstrakte Ideale gab es für ihn nicht. Für Lagarde erwuchs das Ideal aus dem alltäglichen Leben, und wenn die Jugend die alten Ideale ablehnt, entspringe das aus ihrem gesunden Geschmack und Empfinden (Flitner–Kudritzki Hrsg. 1984).

Lagarde wurde in politisch-pädagogischen Fragen die Graue Eminenz, auf die man sich berief, wenn es galt Reformbewusstsein und nationale Verantwortung zu dokumentieren. Nicht allen aber, die sich auf ihn beriefen, waren die rassistischen und imperialistischen Nebenzüge bewusst, die den "Deutschen Schriften" eigen waren. Dennoch hat dieser "harte" Lagarde als Bildungskritiker eine verhängnisvolle Wirkung ausgeübt, die dazu führte, dass auch der spätere Nationalsozialismus ihn als seinen eigene Kronzeugen betrachtete (Röhrs 1980).

5. Phasen der Reformpädagogik

Die turbulente Zeit machte es nicht möglich eine eindeutige Grenzlinie zwischen Wahrheit, Ideologie oder Illusion bei den Repräsentanten der Kulturkritik zu ziehen (Röhrs 1980). Die meisten reformpädagogische Versuche in Deutschland waren sowieso nicht von langer Dauer. Viele Gründungen waren nicht überlebensfähig, Enthusiasmus konnte die organisatorische Schwäche, den Kampf mit dem Establishment nicht besiegen (Röhrs–Lenhart Hrsg. 1994). Obwohl die Kritik Nietzsches, Langbehns und Lagardes im Prinzipiellen blieb, wurde sie durch eine kritische Erörterung ergänzt, die im Rahmen der einsetzenden reformpädagogischen Strömungen geführt wurde. Diese Kritik ist aus zwei Gründen bemerkenswert. Sie vermittelt weiterführende Lösungsansätze und sie ist an den pädagogischen Grundgedanken Rousseaus und Pestalozzis orientiert (Röhrs–Lenhart Hrsg. 1994). Die Reformpädagogik begnügte sich nicht mit Einzelreformen, sondern sah die Erneuerung des Ganzen als Ziel. Einzelreformen in der modernen Schule bedeuteten nichts, solange man dadurch bewusst nicht die große Revolution vorbereitete, die, welche das ganze damalige System zertrümmerte und von diesem nicht einen Stein auf dem anderen ließ. Es musste eine Sintflut der Pädagogik kommen, bei der die Arche die neue kinderpsychologische Literatur zu enthalten brauchte (Röhrs 1980).

Die Kritik des Bestehenden war ein kontinuierlicher Vorgang der Reformpädagogik gewesen und somit nahm sie auch den Grundcharakter der Bildungskritik an, die jedoch nicht

nur Mängel aufzeigte, sondern auch Reformvorschläge angab, die aber unter dem Einfluss der Klassiker der Pädagogik stand. Worauf es wirklich ankam, war die Kontinuität der pädagogischen Entwicklung, die zugleich das historische Bezugsfeld der Reformpädagogik erhellen konnte. Wenn man versucht, die ungefähr vier Jahrzehnten der Reformpädagogik in verschiedene Phasen einzuteilen, läuft man die Gefahr, dass Internationales mit Nationalem vermischt wird (Röhrs 1980; Oelkers 1989).

Im allgemeinen ist es riskant, mit Phasenmodellen der deutschen Nationalgeschichte zu arbeiten, wenn ein im Kern internationales Phänomen wie die Reformpädagogik erklärt werden soll. Eine dreifache Einteilung jedoch, die die Entwicklung dieser Bewegung chronologisch, dynamisch und strukturell erfasst, ist möglich. Die drei Zeitphasen der Reformpädagogik beinhalten eine radikalisierte Entwicklung die immer mit einer Ernüchterung endeten und somit eine sachliche Nacharbeit ermöglichen (Oelkers 1989).

5.1 Die Einzelreformen (1890–1914)

Diese Phase ist die der vereinzelt Ansätze der Vertreter verschiedener reformpädagogischer Bestrebungen. Sie dauerte von den neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts bis kurz vor dem Beginn des Ersten Weltkrieges (Oelkers 1989). Die Repräsentanten dieser Phase sind geprägt vom Bestreben einer umbruchhaften Erneuerung, die als ein Ausdruck der Kultur- und Schulkritik zu verstehen ist in der aus verschiedenen Ansatzpunkten heraus Einzelreformen des Erziehungswesens gefordert waren (Röhrs 1991). Die Initiatoren sind einzelne Pädagogen, ihre persönlichen Erfahrungen, Interpretationen und Deutungen der Gegenwartslage einbezogen haben. Sie haben eine Theorie und ein bestimmtes praktisches Reformsystem entwickelt und die auch eigenwillig unmittelbar gestaltet. Es gab keinen Zusammenhang zwischen den Reformern und die Ansatzpunkte wurden gegenseitig kritisiert (Flitner 1953).

Zu dieser Epoche gehören folgende Vertreter wie Adolf Lichtwark, Hugo Gaudig, Georg Kerschensteiner, Hermann Lietz, Gustav Wienecken, und Berthold Otto. Adolf Lichtwark und die Kunsterziehungsbewegung ging von dem Stilverfall aus und suchte dessen erzieherischen Grund. Hugo Gaudig und Georg Kerschensteiner mit ihrer Arbeitsschulbewegung kritisierten die Volksschule und ihr veraltetes Lehrverfahren. Hermann Lietz und Gustav Wienecken mit den Landerziehungsheimen und freien Schulgemeinden gingen vom Gedanken des Internats aus. Berthold Otto und sein Schulversuch versuchte eine organische Gemeinschaft zwischen den Generationen zu gestalten. Hierher gehören noch die Individualpsychologie, das Montessorisystem und verschiedene, einzelne Gymnastikschulen (Flitner 1953).

Diese reformerischen Richtungen handelten in dieser ersten Phase auf eigene Faust und bekämpften sich gegenseitig oder nahmen keine Notiz voneinander. Zum Beispiel behandelte Wienecken die didaktischen Reformen geringschätzig, die Arbeitsschulrichtung stand der radikalen Kunsterziehung misstrauisch gegenüber, Gaudig wollte den manuellen Arbeitsunterricht Kerschensteiners nicht hoch einschätzen (Flitner 1953).

5.2 Die Erziehungsreform (1914–1929)

Diese Phase war merklich kürzer, aber von großer Bedeutung und Wirksamkeit. Ist die erste Phase eine Epoche der Alleingänger, so kann man die zweite als eine totale Erziehungsreform auffassen. Diese Erziehungsreform musste sich auf das ganze Bildungswesen und auf die Ganzheit der Erziehungsarbeit erstrecken. In dieser Phase war die Selbstbildung, die zu einem neuen Menschentum führte und die Lebensform als das Wichtigste betrachtet. In dieser Phase waren die Mittel der einzelnen Reformen willkommen und es fragte sich nur, unter welchen Umständen sie verwendbar waren und Geltung hatten. Alle neuen Mittel wurden allen bekannt und standen zur produktiven Verwendung bereit (Oelkers 1989).

Das Ziel in dieser Phase war die Erziehung zur Gemeinschaft, in dem alle neuen Mittel eine Einheit bildeten. Die erneuerte Erziehung konnte nur dann zur Gemeinschaft erziehen, wenn alle ihre Mittel von der Bildungsgemeinschaft getragen waren. Am deutlichsten verkörpert diese Phase der akademische Zweig der Jugendbewegung. Dazu zählen Bewegungen wie die "Freideutsche Jugend", der "Bund Entschiedener Schulreformer" und die sogenannten Hamburger Versuche mit der Gemeinschaftserziehung (Oelkers 1989). In dieser Phase waren utopische Forderungen miteinander verbunden, deren Charakter sich erwies, sobald man von diesen Gesamtprogrammen aus praktische Versuche aufbauen versuchte. Die Reformer der ersten Periode waren zumindest vor dieser Gefahr bewahrt geblieben. Sie hatten Einzelprobleme gestellt und sich an deren Lösung begeben, wobei sie vieles vom Überlieferten unangetastet ließen (Flitner 1953).

5.3 Kritik der Gesamtprogramme (1924–1933)

Diese Phase kann man als die der Kritik bezeichnen, die auch von den Vertretern der Reformpädagogik selber geäußert wurde. Hauptsächlich hat man die Übertreibung einzelner Kriterien kritisiert, die einerseits keine Klarheit mehr hat, andererseits das Wesen der Schule vermischt. Am einfachsten war die utopische Seite der Reformpädagogik zu kritisieren, nämlich dass durch Erziehung die Gesellschaft und ihr Geistesleben geändert werden kann.

Ein weiterer Kritikpunkt war die Heraufbeschwörung der geistigen Einheit der deutschen Bildung aus der Schule und deren didaktischen Mitteln (Flitner 1953).

Obwohl diese Kritik in ihren Beweisgründen richtig war, brachte sie kein klares Ergebnis hervor. Sie hat lediglich Lösungsversuche getroffen, die den vorgenommenen Aufgaben nicht entsprachen. Selbst die psychologischen Voraussetzungen und die weltanschaulichen Grundlagen wurden angegriffen. Man kritisierte auch Aspekte wie der Naturalismus oder die liberalen Grundgedanken (Flitner 1953).

6. Zusammenfassung

Die Reformpädagogik ist eine Reflexion auf jene Einzelercheinungen, die zum Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts als gesellschaftspolitische und kulturphilosophische Erneuerungsversuche pädagogische Forderungen stellten. Sie umfasst Reformerscheinungen, die direkt die Erziehung in den verschiedensten Räumen des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens verändern wollten. Sie beinhaltet jene unterrichtlich didaktischen Reformversuche, mit deren Forderungen auch die heutige Schule sich zum Teil noch auseinandersetzen muss.

Eine Rückschau auf die ganze Epoche zeigt, dass die deutsche Reformpädagogik nur eine Phase der verschiedenen kulturkritischen Gegenwirkungen war, die sich gegen die großen Tendenzen und Spannungen der damaligen Epoche richtete. Den Ausgangspunkt der reformpädagogischen Bewegung bildete die Problematik wie man eine moderne Erziehungslage gestaltet. Der Erzieher musste im Dienste jener Tendenzen und Spannungen stehen und zugleich sich bereit erklären, konkrete Gegenwirkung zu erbringen. Trotz vielversprechender Versuche brach die Bewegung ohne innere Notwendigkeit ab. Ihre Sprache und Theorie verblassten, ihre Probleme sind aber auch im 21. Jahrhundert bestehen geblieben.

LITERATURVERZEICHNIS

- Blättner, Fritz (1980): Geschichte der Pädagogik. Heidelberg : Quelle & Meyer, 1980. 250 p.
- Erlinghagen, Karl – Flitner, Andreas – Herrmann, Ullrich (Hrsg.) (1987): Wilhelm Flitner, Gesammelte Schriften, Band 4. Paderborn : Schöningh Paderborn, 1987. 554 p.
- Flitner, Wilhelm (1953): Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode. Weinheim : Beltz, 1953. 77 p.

- Flitner, Wilhelm (1984): Zur Einführung. In: Flitner, Wilhelm – Kudritzki, Gerhard (Hrsg.) (1984): Die deutsche Reformpädagogik, Band 1. Stuttgart : Klett-Cotta, 1984. 9-36. p.
- Flitner, Wilhelm – Kudritzki, Gerhard (Hrsg.) (1984): Die deutsche Reformpädagogik, Band 1. Stuttgart : Klett-Cotta, 1984. 372. p.
- Gudjons, Herbert (1999): Pädagogisches Grundwissen, Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn : Julius Klinkert, 1999. 354 p.
- Ipfling, Heinz-Jürgen (Hrsg.) (1992): Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik: Anregungen für die Schule von heute. Bad Heilbrunn/Obb : Klinkhardt, 1992, 127 p.
- Oelkers, Jürgen (1989): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. München : Beltz Juventa, 1989. 424. p.
- Klaßen, Theodor F. – Skiera, Ehrenhard (Hrsg.) (1993): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Göppingen : Schneider Hohengehren, 1993. 293 p.
- Petersen, Peter – Petersen, Else (1965): Die Pädagogische Tatsachenforschung. Paderborn : Schöningh, 1965. 672 p.
- Petersen, Peter (1996): Der Kleine Jena-Plan. Frankfurt am Main : Beltz, 1981. 77 p.
- Röhrs, Hermann (1991): Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform. Donauwörth : Auer Verlag in AAP Lehrerfachverlag, 1991. 240 p.
- Röhrs, Hermann – Lenhart, Volker (Hrsg.) (1994): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Frankfurt am Main : Peter Lang, 1994. 495 p.
- Röhrs, Hermann (1980): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover : Schroedel, 1980. 355 p.
- Röhrs, Hermann. (Hrsg.) (1965): Die Reformpädagogik des Auslands. Düsseldorf und München : Klett-Cotta, 1965. 407 p.
- Russ, Willibald (1973): Geschichte der Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb : Julius Klinkhardt, 1973. 212 p.
- Scheibe, Wolfgang (1980): Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung. Weinheim und Basel : Beltz, 1980. 438. p.

JOBBÁGY ZOLTÁN

A NÉMET REFORMPEDAGÓGIAI MOZGALOM: EGY RÖVID BEMUTATÁS

A németországi reformpedagógiai mozgalom azokra a különálló jelenségekre való reflexió volt, amelyek mintegy négy évtizedig társadalompolitikai és kultúrfilozófiai megújulási kísérletként pedagógiai kihívásokat jelentettek. Kiterjedt azokra a reformjelenségekre, amelyek közvetlenül a nevelést akarták megváltoztatni a társadalmi és a kulturális élet legkülönbözőbb tereiben. Nyelvezete és elmélete elhalványult, azonban megoldásra váró problémái a 21. században is aktuálisak maradtak.

JOBBÁGY, ZOLTÁN

THE GERMAN PROGRESSIVE EDUCATION MOVEMENT: A SHORT INTRODUCTION

The progressive education movement in Germany was a reflection to those phenomena that attempted societal, cultural and philosophical renewal, and thus challenged traditional education for about four decades. It included those educational phenomena that were aimed directly at the changing education in the various aspects of societal and cultural life. Its language and theory have vanished, but the problems it attempted to solve are still hot in the 21st century.