

Ludwig Liegle

KANN DIE SCHULE ERZIEHEN?

Rückbesinnung auf Standpunkte und Erfahrungen in der Reformpädagogik zu Beginn dieses Jahrhunderts

"Erziehung und Schule, bei vielem, was sie gemeinsam haben, sind doch auch wieder zweierlei; die Schule liegt draußen, Erziehung ist Innensache, Sache des Hauses, und vieles, ja das Beste, kann man nur aus der Hand der Eltern empfangen. 'Aus der Hand der Eltern' ist nicht eigentlich das richtige Wort, wie die Eltern sind, wie sie durch ihr bloßes Dasein auf uns wirken - das entscheidet."

Mit diesen Sätzen hat Theodor Fontane (1893) etwas ausgedrückt, was viele Menschen - wenn sie versuchen, sich Rechenschaft darüber zu geben, wie sie geworden sind, was sie sind - und was viele Erziehungswissenschaftler - wenn sie jene Faktoren zu gewichten versuchen, welche die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen nachhaltig beeinflussen - wohl ähnlich sehen: daß nämlich die Erfahrung von Schule in ihrem bewußten, zugestandenen und bejahten Einfluß auf die Entwicklung der Persönlichkeit hinter dem Einfluß der Erfahrungen im alltäglichen Umgang in Lebensgruppen (wie insonderheit der Familie) weit zurückbleibt und soz. nicht "zählt".

Und doch: daß auch in der Schule "Erziehung" stattfindet, ist nicht zu leugnen, wird auch von Fontane in den Aufzeichnungen über seine Kindheit nicht geleugnet; es handelt sich dabei aber offenbar um eine "Erziehung", deren Wesentliches in der Kanalisierung der kindlichen Antriebe und Bedürfnisse für die äußeren Zwecke der Institution Schule be-

steht, und die an Bedeutung verliert, sobald die Mauern dieser Institution überschritten werden:

"Legt man den Akzent auf die Menge, versteht man unter Erziehung ein fortgesetztes Aufpassen, Ermahnen und Verbessern, ein mit der Gerechtigkeitswaage beständig abgewogenes Lohnen und Strafen, so wurden wir (in der Familie) gar nicht erzogen ..." (Ebd.)

Die Überwindung dieser eingeschränkten und einschränkenden "Erziehung", die Wiederherstellung einer auf Umgang, Alltag und persönlichem Beispiel beruhenden Erziehung im Raum der Schule - so könnte man das allgemeine Ziel der (internationalen) Reformpädagogik im ersten Drittel dieses Jahrhunderts kurz umschreiben; in diesem Sinne war die Reformpädagogik die erste (und wohl auch die bislang einzige) großangelegte Erziehungsbewegung nach der Etablierung eines umfassenden öffentlichen Pflichtschulsystems in den Ländern Europas.

Die Aktualität der Reformpädagogik

Von "der" Reformpädagogik zu sprechen, ist nur möglich und sinnvoll, wenn man, mit großem historischem Abstand, die Vielfalt der Positionen und praktischen Reformversuche der Pädagogik des ersten Drittels dieses Jahrhunderts in dem gemeinsamen Willen zur Veränderung des im 19. Jahrhundert entstandenen Bildungs- und Erziehungssystems verbunden sieht; wenn man, jenseits der erheblichen Unterschiede in den politischen und theoretischen Positionen sowie in den Definitionen der Ziele, Inhalte und Methoden von Bildung und Erziehung in der Reformpädagogik, den letzten großangelegten Versuch sieht, durch Erziehung die Gesellschaft - oder doch wenigstens die blinde Reproduktion der überkommenen Gesellschaft - zu verändern.

In dieser Perspektive kann die Reformpädagogik in der Tat als eine "Bewegung" gesehen werden, eine Kultur- und Erziehungsbewegung, die zahlreiche Parallelen zur derzeitigen Diskussion über Schule und Erziehung und zu zeitgenössischen Reformbestrebungen aufweist. Es gibt wohl kaum ein Argument der heutigen Schul- und Erziehungsdiskussion - von der Kritik der Buchschule und Lebensferne der Bildung über die Aufdeckung der funktionalen Erziehung (des heimlichen Lehrplans) bis zur Entschulungsforderung, von der Kritik des Klassencharakters der Schule bis zur Forderung nach Dezentralisierung usw. -, das in der Reformpädagogik nicht schon verhandelt worden wäre; und es gibt wohl kaum ein Modell "alternativer" Schulorganisation und schulischer Bildung und Erziehung, das nicht in der Epoche der Reformpädagogik erprobt oder zumindest durchdacht worden wäre. Die Aktualität der Reformpädagogik scheint mir aber insbesondere dadurch gegeben, daß sich die Vertreter dieser Bewegung in ähnlicher Weise an einem Wendepunkt der gesellschaftlichen Entwicklung sahen, wie dies heute der Fall ist. Kulturkritik und Kulturpädagogik haben die Zukunft des Menschen und der Erziehung mit ähnlicher Leidenschaftlichkeit und in einem ebenso breiten Spektrum politischer und pädagogischer Standpunkte problematisiert, wie dies, unter den Stichworten des Wertewandels und der postindustriellen Gesellschaft, heute geschieht. In der Tat lassen sich einige Merkmale der historisch-gesellschaftlichen Situation benennen, die zu Beginn dieses Jahrhunderts kritische Grenzen markiert haben und die heute, auf einer noch höheren Stufe, relevant sind: das Fortschreiten der wissenschaftlich-technischen Revolution, verbunden mit einer zunehmend zweckrationalen Organisation von Arbeit und Alltagsleben; die Etablierung zentraler bürokratischer Herrschaft des Staates, verbunden mit einer Auflösung traditioneller Sozialbeziehungen und lokaler Selbstverwaltung; die Expansion eines staatlichen Pflichtschulsystems, dessen Bildungsauftrag tendenziell auf die Imperative einer an Gewinn und Konsum orientierten Wirtschaft und staatlicher Herrschaftsansprüche, festgelegt ist.

Es ist in diesem Zusammenhang wichtig daran zu erinnern, daß die meisten Vertreter der Reformpädagogik das Bildungs- und Erziehungspotential der Schule nicht etwa gering veranschlagt, sondern wohl eher überschätzt haben. Es ging ihnen nicht um die Frage, ob die Schule erzieht, sondern darum, ob sie "richtig" erzieht; es ging ihnen darum, die Verpflichtung der Schule auf bestimmte Imperative der Gesellschaft und des Staates als eine Pervertierung ihres Erziehungsauftrags zu kritisieren, als Gefährdung der "Kulturfähigkeit" des Menschen, als Mittel zur Blockierung neuer, zukunftsorientierter Lebensentwürfe.

So hat z.B. Wilhelm Paulsen, Sozialdemokrat und engagierter Schulreformer, aber gewiß kein Revolutionär, seine kleine Schrift "Die Überwindung der Schule" (1926) mit den Sätzen begonnen:

"Im allgemeinen überschätzen wir die Bedeutung der Schulen. Kulturen sind auch ohne 'Schulen' entstanden. Schulen können Kulturen weder schaffen, noch ihr Entstehen hindern. Aber seitdem sie in die Entwicklung der modernen Völker eingeschaltet worden sind, wissen wir, daß sie den Aufbau einer neuen geistigen Welt empfindlich stören, beginnende Entwicklungen auf Umwege drängen, sie lähmen und entstellen können. Das geschieht, wenn sie mit alten Zielen und unbrauchbaren Einrichtungen hinter den praktischen, geistigen und seelischen Bedürfnissen der Zeit zurückbleiben, wenn sie die Triebkräfte der nachwachsenden Gesellschaft nicht frisch erhalten und sie nicht hinzuleiten verstehen an die großen Mündigkeitsstellen im Leben. So war es ein Verhängnis unserer Kultur, als die kalte und militärische Zucht auf das Schulleben übersprang, dieses im Gleichschritt einzurichten begann und die spontane Intelligenz verdarb und vernichtete. Den Geist solcher Schularbeit und die durch sie er-

folgten Rückschläge in der Gesinnung gilt es wieder zu überwinden."

Ich hatte betont, daß von "der" Reformpädagogik nur in einer stark verallgemeinernden Perspektive gesprochen werden kann. Dies gilt bereits für die reformpädagogische Bewegung im engeren Sinn, die mit der Arbeitsschulbewegung, der Kunsterziehungsbewegung, der Landerziehungsheimbewegung, der Einheitsschulbewegung ("entschiedene Schulreformer"), der Montessori- und der Waldorfschulbewegung eine Vielfalt von Richtungen umfaßt, die auch in sich (z.B. im Falle der Arbeitsschule) keineswegs als einheitlich gelten können. Das Bild wird noch bunter, wenn wir berücksichtigen, daß sich die reformpädagogische Bewegung nicht auf die Institution Schule beschränkt, daß sie sich vielmehr auf die vorschulische (Kindergarten), außerschulische (Jugendarbeit, Sozialarbeit) und nachschulische (Erwachsenenbildung) Erziehung und Bildung erstreckt hat und im Zusammenhang stand mit der Jugendbewegung und weiteren Kulturbewegungen der Zeit. Schließlich gilt es zu sehen, daß die Reformpädagogik nicht nur eine die Praxis der Erziehung verändernde Bewegung darstellt, sondern ein neues Selbstverständnis der Pädagogik als Theorie und Wissenschaft (geisteswissenschaftliche Pädagogik, Kulturpädagogik, Pädagogik vom Kinde aus, psychoanalytische Pädagogik) begründet hat .

Bei der Vielfalt der erprobten Praxismodelle und der vertretenen wissenschaftlichen und politischen Positionen kann eine Erinnerung an "die" Reformpädagogik nur einige, fast willkürliche Akzente setzen. Umgekehrt müssen aber vielleicht gerade diese Vielfalt, aber auch die Selbstorganisation in "Bewegungen" als Voraussetzungen, als notwendige Bedingungen dafür angesehen werden, das erzieherische Potential der Schule zur Geltung zu bringen.

Es gibt noch keine systematische Aufarbeitung der Reformpädagogik

Trotz der unzweifelhaften Relevanz und Aktualität der Reformpädagogik gibt es bis heute keine systematische Aufarbeitung der wissenschaftlich-theoretischen Positionen und der bildungspolitisch-erziehungspraktischen Modelle dieser Epoche. Es überwiegen vielmehr Dokumentation und Beschreibung. Andererseits läßt sich nicht übersehen, daß einzelne Autoren und bestimmte Denktraditionen der Reformpädagogik in den letzten Jahren erneut auf die Bühne der erziehungswissenschaftlichen Diskussion getreten sind; dies gilt z.B. für Hermann Nohl in der Sozialpädagogik (vgl. Thiersch 1978), für Theodor Litt (vgl. Klafki 1982, Nicolini/Wehle 1982), für die sog. Alltagswende in der Erziehungswissenschaft (vgl. Lenzen 1980) und für die insgesamt verstärkte Rückbesinnung auf die Denkansätze der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

Die späte und nur partielle Renaissance der Reformpädagogik hat komplexe Ursachen, von welchen lediglich zwei angedeutet werden sollen:

Eine der Ursachen liegt wohl darin, daß die Periode des Nationalsozialismus zu einem Bruch der Tradition auch im erziehungswissenschaftlichen Denken und in der pädagogischen Praxis geführt hat, und daß der Neubeginn nach 1945 durch das Re-education-Programm der Besatzungsmächte mehr als durch die spezifische Tradition der Weimarer Republik bestimmt wurde; zwar wurde in den ersten Jahren in einzelnen Besatzungszonen/Bundesländern z.B. an die Einheitsschulidee angeknüpft, im ganzen waren die ersten beiden Jahrzehnte der bundesdeutschen Bildungspolitik jedoch bestimmt durch den Prozeß des Nachholens der wirtschaftlichen und politischen Entwicklung der Siegermächte und eine "Nichtreform" im Bildungswesen (vgl. Robinsohn/Kuhlmann 1967). Für die Mitte der 60er Jahre einsetzende Bildungsreform wiederum

ist es kennzeichnend, daß sie sich - z.B. im Bereich der Gesamtschulentwicklung, der Curriculumsdiskussion etc. - an den fortschrittlichen Bildungsnationen Europas (USA, England, Schweden), nicht aber an der Tradition der deutschen Reformpädagogik orientiert hat.

Eine weitere Ursache für die "Verdrängung" der reformpädagogischen Tradition mag auch darin liegen, daß die Reformpädagogik, mindestens aber Teile derselben, den Eindruck hinterlassen haben, daß sie ohne sichtbare Widerstände und Brüche in den Nationalsozialismus über - bzw. eingegangen sind. Dieser Aspekt scheint mir deshalb einer besonderen Erwähnung wert, weil die hier sichtbar werdende Ambivalenz von Kulturkritik, Entschulungsidee, Gemeinschaftsdenken etc. über die Reformpädagogik hinaus, d.h. z.B. auch für die heutige Alternativbewegung, nicht einfach zu leugnen ist. Diese Ambivalenz hat damit zu tun, daß die Auflehnung gegen die wissenschaftlich-technische sowie bürokratische Entwicklung leicht umschlagen kann in verschiedene Formen der Irrationalität, und zwar dann, wenn nicht mehr unterschieden wird zwischen gesellschaftlicher Rationalisierung i.S.v. zweckrationaler Effektivierung (die für den Bereich der Erziehung nicht der leitende Maßstab sein kann, die also Kritik und Begrenzung verdient) und Rationalität i.S.v. mündiger, kritischer Vernunft (die nicht vereinbar ist z.B. mit einer Verklärung von "Gemeinschaft", "Leben", "Volk" etc., wie wir sie zumindest bei einigen Vertretern der Reformpädagogik finden können). Die irrationale Tönung der Kulturkritik, die z.T. romantische und idealistische Ausrichtung der "Kulturpädagogik", die unzureichende Abgrenzung einzelner Vertreter der Reformpädagogik gegenüber Nationalismus und Rassismus - all dies hat, verbunden mit den erwähnten Merkmalen der bildungspolitischen Entwicklung nach 1945, dazu beigetragen, die Reformpädagogik keine systematische Aufarbeitung erfahren zu lassen.

Die Vielfalt der Aspekte, die das erzieherische Potential der Schule begründen

Die praktischen Versuche der Reformpädagogen, die Schule "erziehlich" zu machen, und die wissenschaftlichen Konzepte zur Begründung einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Erziehungsaufgabe der Schule betreffen eine Vielfalt von Aspekten der Schule: die Schulaufsicht und -Verwaltung (öffentliche vs. private Schulen) einschließlich der Frage der politischen bzw. weltanschaulichen Orientierung; die Gliederung des Schulwesens (Einheitsschule vs. selektive Schule) einschließlich der Frage der sozialen Integration und deren pädagogische Bedeutung; die Inhalte und Methoden des Unterrichts; die Ausbildung und Rolle des Lehrers; die Schulklasse und die Schülerschaft; die Beziehung der Schule zu Elternhaus und Gemeinde, usw..

Innerhalb der reformpädagogischen Bewegung bestand ein allgemeines Bewußtsein dafür, daß eine grundlegende Schulreform sich nicht auf einen einzelnen dieser Aspekte beschränken könne; andererseits spiegelt sich in den verschiedenen Reformansätzen (z.B. in den Landerziehungsheimen' oder den "Jena-Plan"-Schulen von Peter Petersen') eine bestimmte Prioritätensetzung auf einzelne Aspekte der Reform. In dieser Situation bleibt jeder Versuch einer Systematisierung eine analytische Hilfskonstruktion.

Die folgenden Stichworte habe ich nach vier grundlegenden Aspekten der Schule geordnet

- Lehrplan (Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts);
- Lehrer (Lehrerrolle und erzieherischer Umgang zwischen Lehrern und Schülern);
- Gemeinschaft (die Schule als sozialer Organismus eigener Art);
- Schule als Institution der Gesellschaft.

Lehrplan und Erziehung

Unterricht galt auch den Reformpädagogen als das zentrale Element der Schule. Die Frage allerdings, ob Unterricht durch einen festgefügt Kanon von Bildungsinhalten bestimmt werden sollte, und die schon von Herbart gestellte Frage nach den Bedingungen eines "erziehenden Unterrichts" waren außerordentlich kontrovers. Wenn Deiters (1928, S. 3) den Kampf um die Schule in zwei gegenläufigen Richtungen sieht - die Definition der Schule als "Trägerin überlieferter Werte" und ihre Definition als "Mitarbeiterin an der Schaffung neuer Lebensformen" - , so gilt es zu sehen, daß sich diese gegensätzlichen Auffassungen auch innerhalb der reformpädagogischen Periode Ausdruck verschafft haben. Zumindest in der wissenschaftlichen Pädagogik dieser Zeit sind Erich Wenigers "Theorie der Bildungsinhalte" oder Eduard Sprangers Kulturpädagogik keineswegs als randständige Positionen zu bezeichnen; und sie stehen für eine Auffassung, nach der die Überlieferung von geistigen Gebilden die wesentliche Aufgabe der öffentlichen Schule darstellt.

Umgekehrt ist für die reformpädagogische Bewegung, insoweit sie sich der Reform der öffentlichen Schule und verschiedenen Schulversuchen gewidmet hat, die "Überwindung des Lehrplans" (Deiters 1928, S. 6) sicher ein zentrales Anliegen. Dabei geht es nicht nur um eine Ablehnung des klassischen Bildungskanons, sondern um die Abkehr von jedem Versuch, Lehrstoff durch einen festgelegten Lehrplan auf den zur Verfügung stehenden Zeitraum zu verteilen. Dies bedeutet aber, daß der Lehrplan als (staatliches) Steuerungsinstrument des Unterrichts außer Kraft gesetzt werden soll. Als Motivation zu diesem Schritt läßt sich die Stärkung des erzieherischen Potentials der Schule ausmachen, wobei zwei Perspektiven hervortreten: zum einen die Ersetzung des Lehrplans durch Richtlinien, die es der einzelnen Schule erlauben sollen, das Unterrichtsgeschehen entsprechend den Bedürfnissen der Schüler und den Anforderungen einer im

Wandel befindlichen Gesellschaft selbständig zu planen; zum anderen das Geltendmachen von Unterrichtsprinzipien, die geeignet sein sollen, die durch den traditionellen Lehrplan nahegelegte Zerstückelung des Lehrstoffs und den Buchcharakter der Schule zu überwinden; nur zu dieser zweiten Perspektive will ich einige ergänzende Bemerkungen machen.

Die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsformen, die von der Lernbereitschaft und Neugier, von der Selbsttätigkeit und Erfahrung der Kinder ausgehen, sowie von Unterrichtsinhalten, die sich auf Themen, Probleme und Situationen des "Lebens" in Geschichte und Gegenwart beziehen - diese Pionierarbeit der reformpädagogischen Bewegung gehört zum pädagogischen Erbe, das es heute weiterzuentwickeln gilt. Die Orientierung am Kind und die Orientierung am "Leben" - erprobt in so unterschiedlichen Modellen wie z.B. der Arbeitsschule (Kerschensteiner 1912), der Jena-Plan-Schule (Petersen 1965), dem "Gesamtunterricht" von B. Otto (1963) - sind geeignet, der Schule ihren Charakter als Lernfabrik zu nehmen. In ihrem Versuch, das erzieherische Potential der Schule durch Überwindung des Lehrplans zu stärken, hat die Reformpädagogik jedoch wesentliche Fragen vernachlässigt, insbesondere die Frage des Erziehungsziels und die Frage nach den gesellschaftlichen Funktionen der Schule. Die Reformpädagogik hat sich als eine Suchbewegung auf dem Weg zu neuen Lebensformen verstanden und dabei vielleicht zu wenig die irrationalen Tendenzen sowohl innerhalb ihrer eigenen Lebensphilosophie als auch in der gesellschaftlichen Entwicklung, gesehen, denen gegenüber es - in der Tradition der Aufklärung - eine bewußte Widerständigkeit zu entwickeln gegolten hätte.

Der Lehrer als Erzieher

Mit den Forderungen nach einem Unterricht "vom Kinde aus" sowie nach Überwindung des Lehrplans und der Buchschule

erfährt die Rolle des Lehrers in der reformpädagogischen Bewegung notwendigerweise eine neue Bestimmung. Die Person des Lehrers, seine "seelische Haltung" (Deiters 1928, S. 10), sein erzieherischer Umgang mit den Schülern (pädagogischer Bezug) tritt in den Vordergrund; der Lehrer als Erzieher wird zum Angelpunkt einer Pädagogisierung der Schule.

Die tradierte Rolle des Lehrers wird von den Reformpädagogen zumindest unter drei Aspekten in Frage gestellt: In seiner Beziehung zu staatlichen (und kirchlichen) Autoritäten, die nicht zuletzt durch seine Stellung als Beamter bestimmt wird, erscheint der Lehrer in seiner tradierten Rolle staatserhaltend und autoritätsgläubig, festgelegt auf die Überlieferung eines vorgegebenen Weltbildes an die heranwachsende Generation; dem neuen Lehrer-Erzieher wird demgegenüber die Aufgabe zugeschrieben, "in einer Wende der gesellschaftlichen Formen als Vorbereiter einer neuen Ordnung, als Helfer an der Revolution der Geister" aufzutreten (Deiters). In seiner Beziehung zum Lehrplan, zum Unterrichtsstoff bzw. zu den Schulfächern erscheint der Lehrer in seiner tradierten Rolle als Fachkundiger, als Spezialist, Wissenschaftler, der einzelne geistige Gebilde und Werte weitergibt; dem neuen Lehrer-Erzieher wird die Aufgabe zugeschrieben, die Grenzen der Fachwissenschaften zu überwinden, im Unterricht von einem "Stück unmittelbarer Wirklichkeit", von "lebendigen Ganzheiten" (z.B. Heimat, Kultur, Arbeit) auszugehen, seinen Stoff "in der Bewegung seines Zeitalters ... intensiv zu erfassen und darzustellen" (Deiters 1928, S. 12 f.). In seiner Beziehung zum Schüler schließlich erscheint der Lehrer in seiner tradierten Rolle als Wissenschafts- und Amtsautorität, als Vermittler überlieferter Wissensbestände und Werte, als "Trichter-Lehrer"; der neue Lehrer-Erzieher wird demgegenüber gesehen als Partner in einer dialogischen Beziehung, im Unterrichts-Gespräch (z.B. B. Otto 1963, P. Petersen 1925), aber auch als geistiger Führer.

Die angestrebte und in vielen Reformschulen und Schulversuchen praktizierte "Befreiung" des Lehrers von den erwähnten Bestimmungsmerkmalen seiner traditionellen Rolle hat zu weiteren Neuerungen in der Lehrerschaft beigetragen: zur genossenschaftlichen Selbstorganisation von Lehrern (Lehrervereine); zur Politisierung der Lehrerschaft (Betätigung in Parteien und im Parlament); zur Reform der Lehrerbildung, insbesondere in den Pädagogischen Akademien mit ihrer starken Betonung pädagogischer und (Jugend)psychologischer Elemente.

Fragt man nach den Wurzeln der Neubestimmung der Lehrerrolle, so liegen diese sicher nicht im öffentlichen Schulwesen; sie sind zu suchen in der radikalen Kulturkritik, in der Tradition Nietzsches mit ihrer antirationalistischen **Stoßrichtung und in der Jugendbewegung mit ihrer Betonung einer eigenständigen Jugendkultur und mit ihrer Suche nach neuen Lebensformen.** Die Ausbildung des neuen Typus des Lehrer-Erziehers innerhalb des Schulwesens hat begonnen in den Schulen besonderer Prägung, wie z.B. den Landerziehungsheimen, in welchen das Schulleben weit über den Unterricht hinausgeht. Erst später ist das neue Bild des Lehrer-Erziehers auch für das öffentliche Schulwesen, insbesondere das Volksschulwesen, relevant geworden.

Das Bild des Lehrer-Erziehers hat bis heute seine Bedeutung behalten und ist insbesondere im Raum der Volksschule lebendig geblieben. Wir sehen aber heute, wie bei der Überwindung des Lehrplans, die Ambivalenz dieses Programms und der von diesem Programm geprägten Praxis. Die Ambivalenz liegt insbesondere in der Betonung der "Menschenformung" ("Der Lehrer ist heute nicht mehr der ruhige und ausgeglichene Vertreter einer Bildung, die Ewigkeitswert für sich in Anspruch nimmt, er ist der Aktivist, der an der Formung eines neuen Menschentypus arbeitet" (Deiters 1928, S. 14), des "Führertums" (besonders ausgeprägt im Bild des charismatischen Führers in der Jugendbewegung) und des Zeit-

geistes. Wir können heute, nach der historischen Erfahrung des Nationalsozialismus, nicht mehr übersehen, daß "Menschenformung" und erzieherisches Führertum im Namen von "lebendigen Ganzheiten" (Heimat, Volk) zur Verführung mißraten können. Wir müssen heute fragen nach den rationalen Maßstäben einer kritischen Selbstreflexion des Lehrer-Erziehers und einer kritischen Reflexion der gesellschaftlichen Voraussetzungen und Grenzen der Erziehung. Innerhalb der reformpädagogischen Periode hat hierzu insbesondere Siegfried Bernfeld (1926) wichtige Anregungen gegeben, indem er, mit Bezug auf die Psychoanalyse, die seelischen Voraussetzungen und Grenzen der Erziehung im Erzieher und im Kind (im Kind begegnet dem Erzieher seine eigene Kindheit) aufgedeckt hat und indem er, mit Bezug auf eine kritische Gesellschaftstheorie, die Abhängigkeit der Schule von den Strukturmerkmalen der Gesellschaft analysiert hat.

Erziehung zur und durch die Gemeinschaft

"Der Lehrer wirkt aus einem Gefühl der Gemeinschaft und erzieht zur Gemeinschaft ... Erziehung ist uns überhaupt nicht mehr planmäßiges Machen, sondern Ergebnis pädagogisch geordneten Gemeinlebens " (Deiters 1928, S. 14 f.).

Das Gemeinschaftsprinzip gehört zu den Grundgedanken der Reformpädagogik; es ergänzt und erweitert das Prinzip des Unterrichts und der Erziehung "vom Kinde aus" ebenso wie **das Prinzip des in Richtung Partnerschaft veränderten erzieherischen Umgangs zwischen Lehrern und Schülern** (pädagogischer Bezug): Die Gemeinschaft der Schulklasse und der Schülerschaft soll zum Medium gegenseitiger Erziehung, insbesondere aber der Selbsterziehung, zum Raum einer zunehmenden Selbstbestimmung der Jugend werden; die Gemeinschaft der Schule (Schüler und Lehrer) soll in sich selbst zu einem gemeinsamen sozialen Erfahrungsraum, zum Feld sinnvoller Tätigkeiten werden, an welchen beide Generationen

beteiligt sind. Die Vermittlung zwischen Individualisierung und Gemeinschaftserziehung, Individuum und Gemeinschaft (vgl. Th. Litt 1919), gehört sicher zu den zentralen Anliegen und Problemen der Reformpädagogik.

Für die Bestimmung dessen, was "Gemeinschaft" ist und wie sie zu verwirklichen sei, sind im Rahmen der Reformpädagogik unterschiedliche Konzepte entwickelt worden: die Paar- und Gruppenarbeit in Schule und Unterricht (z.B. Petersen 1925); die "Schulgemeinde" als Ort der Verbindung von Schule und Elternhaus (z.B. Petersen 1925); die "Schulgemeinde" als Lebens- und Jugendschule (Wynken 1913, Lietz 1910 u.a.); die "Schulgemeinde" als Organisationsform der Selbstverwaltung (z.B. Deiters 1928); die "Gemeinschaftsschule" als Ort der Befreiung der Jugend, der Vorbereitung einer kommenden, sozialistischen Gesellschaft (z.B. W. Paulsen 1926); die Schule als Mikrokosmos von Volk und Staat, als Ort staatsbürgerlicher Erziehung (z.B. Kerschensteiner 1912).

Mit Ausnahme der Gruppenarbeit i.S.v. Petersen gilt für alle diese Konzepte, daß hier die Schule als ein sozialer Organismus eigener Art aufgefaßt wird, dessen erzieherisches Potential über den Unterricht weit hinausgeht. Die "Überwindung des Lehrplans" in Richtung auf einen "erziehenden Unterricht" erfährt im Gedanken der Gemeinschaft (bzw. Schulgemeinde) eine wichtige Ergänzung. Es ist kein Zufall, daß der Gemeinschaftsgedanke und Formen der Gemeinschaftserziehung ihre ausgeprägteste Form in der Jugendbewegung und in den Landerziehungsheimen gefunden haben, in Erziehungsformen also, in welchen der freien (außerunterrichtlichen) Betätigung und dem "Alltag" große Bedeutung zukam. Die Übertragung des Gemeinschaftsgedankens auf die "Normalschule" (Halbtagschule), auf das öffentliche Schulwesen, hat dementsprechend zur Voraussetzung, daß neue Dimensionen der Schule zur Geltung gebracht werden. In diesem Sinne spricht z.B. Deiters (1928) von dem "wichtigen Gebiet

des Schullebens, das sich in freieren Formen um den Unterricht herumlagert" und davon, daß das Arbeitsgebiet des Schülersausschusses und der Schulgemeinde überall dort liege, "wo die Bestimmungen und Ordnungen des Schullebens Raum für freie Betätigung lassen"; es ist die Rede von Festen und Spielen, von Wanderungen, Reisen und Landaufenthalten, von Arbeit und künstlerisch-musischer Betätigung. Deiters sieht aber auch die Grenzen für die Verwirklichung des Gemeinschaftsgedankens in der Tagesschule, z.B. im Bereich der Selbstverwaltung der Schüler, und verweist in diesem Zusammenhang auf das self-government der angelsächsischen Schulen, dessen Voraussetzung die Heimschule, das Internat, die Existenz eines eigenständigen Lebensbereichs außerhalb der Unterrichtszeit darstellt.

Man kann nicht übersehen, daß einzelne Vertreter der Reformpädagogik den Gemeinschaftsgedanken verabsolutiert und auch gegen andere Ansätze einer Pädagogisierung der Schule - den Lehrer-Erzieher oder den Unterricht "vom Kinde aus" - ausgespielt haben. So hat z.B. Wilhelm Paulsen (1926) in seinem Plädoyer für die "Gemeinschaftsschule" gefordert, "die Organisation und die Einrichtungen der Schule so zu gestalten, daß sich die Jugend selber helfe" und dazu ausgeführt:

"Die glänzendste Lehrerbegabung wird scheitern, wenn den jugendlichen, unbesiegbaren Wachstumstrieben nicht Genüge geschieht. Das übersah die Persönlichkeitpädagogik, die alles Heil von der überragenden Erziehergestalt erwartete. Die Übersteigerung der "Erziehungs"-Idee zog notwendig die der "Erzieher"-Idee nach sich. Inzwischen sind wir viel anspruchsloser geworden, indem wir von den Systemen zu der Natur, zur Natürlichkeit pädagogischen Denkens zurückkehrten. Wir werden noch weiter lernen müssen, uns weniger intellektuell mit den Fragen der Erziehung zu beschäftigen, um uns an ihre praktische Darstellung zu begeben." (S. 126)

und:

"Nur wenn die Lehrerschaft ihre Arbeit in den geistigen und politischen Gesamtzusammenhängen erblickt.

kann sie erfolgreich an die Erfüllung der ihr zufallenden Aufgaben herangehen: Umwandlung der zu flach fundierten Arbeitsschule in die Erfahrungsschule gesellschaftlicher Arbeit und Erfüllung dieser Arbeitsstätte mit dem Gemeinschaftsbewußtsein der Glieder einer höher verbundenen Einheit. Neben diesem Hauptthema des Problems sinkt die Forderung 'vom Kinde aus' zu einem psychologischen und methodischen Leitmotiv herab, zu einem sehr bedeutungsvollen Nebenthema zwar, das aber, zu einseitig verfolgt, den größeren politischen Kampf um den Kultur- und Bildungsfortschritt vergessen läßt". (S. 127)

Diesem Beispiel der Vision einer von der Jugend getragenen Kultur- und Massenbewegung für eine sozialistische Gesellschaft wären Beispiele der Vision einer an "Heimat", "Volk und "Staat" orientierten Gemeinschaftserziehung konservativer Prägung hinzuzufügen (Kerschensteiner 1910, F.W. Förster 1918, extremer E. Krieck 1928 u.a.). So zeigt sich auch im Gemeinschaftsprinzip, als Pendant soz. zum charismatischen Führertum des Lehrer-Erziehers, die Ambivalenz und Widersprüchlichkeit des Erbes der Reformpädagogik: Die Entwicklung der Schule zum sozialen Erfahrungsraum, die Betonung des "Schullebens" und Schulklimas als Erziehungsfaktor, der Ausbau der (Schüler-)Selbstverwaltung, die Einbeziehung von Elternschaft und Gemeinde - all dies sind Positionen und Ansätze, die in der Reformpädagogik erstmals überzeugend dargelegt und erprobt worden sind und die es verdienen, als Anregungspotential bei gegenwärtigen Versuchen der Entwicklung einer erzieherischen Schule weiterzuleben. Andererseits aber haben bestimmte anti-intellektuelle Tendenzen in der Reformpädagogik zu einer Übersteigerung des Gemeinschaftsgedankens - zum Mythos, zur Ideologie eines aus eigener "natürlicher" Kraft gespeisten Jugendlebens - geführt, die uns heute als eine der verhängnisvolle Voraussetzungen für die Verführbarkeit der Massen für die "Ideale" einer "völkischen" Gemeinschaft erscheinen müssen

Die Schule als Institution

"Das Schulwesen hat offenbar Wirkungen, die über den eigentlichen Unterricht weit hinaus reichen. Die Schule - als Institution - erzieht" (Bernfeld 1926, S. 28).

Der Lehrplan, der Lehrer (bzw. das Lehrer-Kollegium, die Lehrerschaft), die Gemeinschaft (d.h. Schüler und Lehrer, die Schulklasse, die Schülerschaft) - also alle bislang besprochenen Ansatzpunkte einer Pädagogisierung der Schule - sind selber als Elemente der "Institution" Schule zu betrachten. Die "Überwindung des Lehrplans" (Deiters) durch Erfahrungslernen und Unterricht "vom Kinde aus", die Überwindung der traditionellen Lehrer-Rolle im "pädagogischen Bezug", die "Überwindung der Schule" (Paulsen) in der "Gemeinschaftsschule" - alle diese Ansätze der Reformpädagogik haben zum Ziel die radikale Veränderung des überkommenen institutionellen Charakters der Schule; sie zielen, ohne sich schon der heutigen Begriffe zu bedienen, auf eine "Entschulung der Schule" oder sogar auf eine "Entschulung der Gesellschaft".

Die Schule als Institution kommt mit den bislang erwähnten Ansätzen freilich erst in ausgewählten Aspekten in den Blick, soz. in der Perspektive der "inneren" Schulreform; in dieser Perspektive könnte man das Anliegen der Reformpädagogik dahingehend zusammenfassen, daß sie der Schule die Gestalt einer eigenständigen "Körperschaft" (etwa Deiters) geben wollten; diese Körperschaft sollte durch ihre Mitglieder - Lehrer und Schüler - weitgehend bestimmt werden können, sie sollte gleichsam eine Abkapselung von der vorgegebenen Kultur der Vergangenheit ("ewige Werte", objektive "geistige Gebilde"), von Zwängen der Gegenwart (z.B. Militarisierung), ja sogar einen Rückzug aus der Gesellschaft (z.B. Landerziehungsheim) ermöglichen.

Die Reformpädagogik hat aber auch in einer zweiten Perspektive gedacht und gehandelt, in der Perspektive der "äußeren" Schulreform, im Blick auf die Schule als Institution der Gesellschaft. Reformpädagogen haben gekämpft für die öffentliche, vom Staat verwaltete Schule; für die Einheits- schule und gegen das dreigliedrige, selektive Schulsystem; für die weltliche Schule und gegen die Konfessionsschule, - für die koedukative Schule und gegen die Geschlechtertrennung; für eine realitätsorientierte Bildung (Naturwissenschaften, Technik, Berufsbildung, Arbeitsunterricht) und gegen eine einseitige Fortschreibung des humanistischen Bildungsideals.

Die beiden Perspektiven, unter welchen die Institution Schule betrachtet, bzw. die beiden Tendenzen, mit welchen eine Veränderung der Institution Schule angestrebt worden ist, stehen innerhalb der Reformpädagogik durchaus in einem Spannungsverhältnis; die Landerziehungsheime z.B. und andere selbständige Schulversuche (bzw. Versuchsschulen) sind anderen bildungspolitischen und pädagogischen Vorstellungen verpflichtet als die Einheitsschulbewegung der entschiede-

Q

nen Schulreformer . Im Blick auf unsere Fragestellung fällt indes ein gemeinsames Merkmal auf, das für beide Perspektiven gilt: das kritische Bewußtsein dafür nämlich, daß die Schule als Institution erzieht, und zwar aufgrund ihrer äußeren und inneren Verfassung, aufgrund dessen, was wir heute den "heimlichen Lehrplan" (vgl. Zinnecker 1973) nennen. Die Reformpädagogen waren sich bewußt, daß die Schule erzieht in Abhängigkeit von der Tatsache, ob in ihr die verschiedenen Schichten (Klassen) der Gesellschaft und die beiden Geschlechter repräsentiert sind oder nicht; in Abhängigkeit davon, ob der Staat oder die Kirche der "Herr der Schule" ist oder die Schule eine relativ autonome Körperschaft darstellt; in Abhängigkeit davon, wie Leistungen erbracht und bewertet werden und wie Prüfungen, Zeugnisse und Berechtigungswesen in das Leben der Schüler eingreifen; in Abhängigkeit von der Struktur des Lehrplans, von der

alltäglichen Struktur der Lehrer-Schüler-Beziehung (Autorität) und von den Organisationsformen der Gemeinschaft.

Die Reformpädagogen haben gesehen, daß alle diese Merkmale der Institution Schule in ihrem inneren Zusammenhang für die erzieherische Wirkung der Schule sehr viel entscheiden der sind als die ausdrückliche Festlegung von Zielen, Inhalten und Methoden des Lehrens und Lernens und deren Umsetzung im Unterricht. Vielleicht könnte man, über alle Unterschiede hinweg, das gemeinsame Anliegen der Reformpädagogik darin sehen, daß sie die im historisch gewachsenen "heimlichen Lehrplan" der alten Schule wirksame Macht des Faktischen brechen und die blinde Reproduktion der alten Gesellschaft und Kultur durch diesen heimlichen Lehrplan ablösen wollte durch eine neue institutionelle (äußere wie innere) Verfassung der Schule, welche den Bedürfnissen einer heranwachsenden Jugend und einer heraufkommenden Gesellschaft entsprechen sollte. Die Maßstäbe dafür freilich, was denn die "richtigen" Bedürfnisse seien, wohin denn die Entwicklung gehen sollte, waren innerhalb der Reformpädagogik so umstritten, wie sie es heute sind. Diese Frage nach dem Erziehungsziel der Institution Schule weist über Pädagogik und Schule hinaus auf Politik und Ethik; und hier unterscheiden sich die innerhalb der Reformpädagogik vertretenen Positionen nicht nur im Blick auf Zukunftsentwürfe, sondern insbesondere auch im Blick auf die Frage, ob der Schule als erzieherisch wirksamer Institution eine aktive Rolle in der Veränderung der Gesellschaft zukommen ("Die Gemeinschaftsschule ... ist keine Schule von heute, sie ist die Schule von morgen, die Schule der kommenden, kulturellen Gesellschaft", Paulsen 1926, S. 135), oder ob eine veränderte Schule nur das Ergebnis einer veränderten Gesellschaft sein könne ("Die Erziehung ist konservativ. Ihre Organisation ist es insbesondere. Niemals ist sie die Vorbereitung für eine Strukturänderung der Gesellschaft gewesen. Immer - ganz ausnahmslos - war sie erst die Folge der vollzogenen", Bernfeld 1925/1973, S. 119). Im Rückblick

können wir heute vielleicht sagen, daß in einem Teil der Reformpädagogik die Reform der Institution Schule zu wenig in ihrem gesellschaftlichen Kontext, zu wenig im Bewußtsein der unauflöslichen "Dialektik der Aufklärung" (Horkheimer/Adorno 1947), zu sehr im Horizont einer idealistischen Kulturkritik sowie Lebens- und Gemeinschaftsphilosophie gesehen worden ist, um ein Gegengewicht zu der im Raum der Politik aufkommenden Irrationalität bilden zu können. Jenen Teilen der Reformpädagogik aber, die ohne Überschätzung der Institution Schule an deren innerer und äußerer Reform in einem kritisch-rationalen Bewußtsein gearbeitet haben, ist durch die Zerstörung der Weimarer Republik der Boden entzogen worden.

Nach den historischen Erfahrungen, die zwischen der Reformpädagogik und der Gegenwart angesiedelt sind, legt sich heute vielleicht eine Position nahe, welche diese unterschiedlichen Ansätze in der Hoffnung aufhebt, daß Erziehung dadurch potentiell verändernd wirken könnte, daß sie ihre tatsächliche Abhängigkeit von Gesellschaft zum Thema kritischer Reflexion macht; in der Hoffnung, daß Schule erziehen kann, indem sie zur Entwicklung eines Bewußtseins beiträgt, das dort zum Widerstand befähigt, wo die bereits in der Aufklärung formulierten Maßstäbe für Ethik und Politik auf dem Spiel stehen ("Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung", Adorno 1966). Diese Sisyphos-Arbeit der Erziehung kann freilich durch keinen "heimlichen Lehrplan", auch nicht durch dessen Revolutionierung, erledigt werden.

Schlußbemerkungen

Die Erinnerung an einige Positionen und Erfahrungen der Reformpädagogik hat deutlich gemacht, daß dieser großangelegte Versuch, die Schule als Erziehungsinstanz theoretisch zu begründen und praktisch zu entwickeln, Anregungen und

Chancen, aber auch Grenzen aufweist. Diesen Widersprüchen weiter nachzugehen, scheint mir nicht nur aus historischem Interesse wichtig, sondern auch im Blick auf gegenwärtige und zukünftige Ansätze der Schultheorie und Schulreform.

Wenigstens eine Folgerung möchte ich aus den Stichworten zur Reformpädagogik ableiten: die Schule kann nur erziehen - Erziehung verstanden als die Befähigung zu vernunftgeleitetem Urteilen und Handeln -, wenn sich die Mitglieder der Schule der Ambivalenz und Dialektik von Erziehung bewußt bleiben, der Gefahren, daß Erziehung zur Manipulation, Gemeinschaft zur Ideologie, der charismatische Führer zum Verführer werden können.

Die Symbolfigur einer vernünftigen, rationalen Pädagogisierung kann nicht der ins 18. Jahrhundert verpflanzte Prometheus sein ("Hier sitze ich und forme Menschen nach meinem Bilde", Goethe), eher schon der ins 20. Jahrhundert übertragene Sisyphos ("daß die Erziehbarkeit des Kindes nicht nur nicht allein, sondern nicht einmal hauptsächlich von den Handlungen des einzelnen Erziehers bis an ihre Grenze fruchtbar gemacht werden kann, daß sich die kollektive Prognose demnach nicht auf die Erziehung im engeren Sinne beschränkt, sich nicht einmal auf sie bezieht, sondern auf das Ganze der Erziehung, auf die Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache in ihrer Gesamtheit", Bernfeld 1925/1973, S. 149 f.) .

Das prometheische Pathos der Reformpädagogik, ihr Wille zur "Menschenformung", muß in diesem Zusammenhang ebenso zum Gegenstand einer kritischen Auseinandersetzung werden wie der in unseren Tagen verbreitete Ruf nach "Mut zur Erziehung" und nach einer Werteerziehung in der Schule.