
Reformpädagogik im historischen Überblick

Jörg-W. Link

Reformpädagogik ist ein verblüffender Forschungsgegenstand. Bereits bei einer einfachen Literaturrecherche wird man feststellen, dass man sich der Reformpädagogik offenbar aus sehr unterschiedlichen Perspektiven nähern kann: Da begegnet uns die Reformpädagogik als Sammlung verschiedener pädagogischer Bewegungen (Scheibe 1994) und / oder von unterschiedlichen Schulkonzepten (Hansen-Schaberg 2012); sie ist eine internationale Bewegung (Röhrs 2001, Oelkers 2010a) und auch ein „erstaunliches“ (Tenorth 1994) und „kontroverses“ (Böhm, Oelkers 1995) deutsches Phänomen (Keim, Schwerdt 2013); sie ist ebenso eine Sammlung verschiedener „Lehren“ (Böhm 2012) wie eine Sammlung von Impulsen (Flitner 1992; Herrmann 2014); es gibt sie sowohl als „Schnee vom vergangenen Jahrhundert“ (Böhm 1993) wie auch in „Geschichte und Gegenwart“ (Skiera 2010) oder in „Theorie und Geschichte“ (Benner, Kemper 2000-2007); man kann sie aus erziehungsphilosophischer Sicht (Koerrenz 2004, 2014) ebenso diskutieren wie als „kritische Dogmengeschichte“ (Oelkers 1989), als „Erlösung“ und „Transformationen des Religiösen“ (Baader 2005) oder als „Irrationalismus“ (Schonig 1973); unter dem Aspekt von „Eros und Herrschaft“ mit „dunklen Seiten“ (Oelkers 2011b) anscheinend genauso wie unter dem Aspekt von „Koedukation“ (Hansen-Schaberg 1999) und / oder als Praxis von Versuchsschulen, die „Die alte Schule überwinden“ wollten (Amlung u.a. 1993); sie wird als politische (Rülcker, Oelkers 1998) und als demokratische (Neuhäuser 2000) Pädagogik betrachtet und selbst mit dem Nationalsozialismus in Verbindung gebracht (Kunert 1973; Link 1999, 2006; Döpp 2003; Shirley 2010); bei der Recherche stößt man einerseits auf edierte „Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik“ von der Aufklärung bis zum Ende der Weimarer Republik (Benner, Kemper 2000-2007) und andererseits auf kommentierte Dokumente zur „Praxis der Reformpädagogik“ in öffentlichen Reformschulen der Weimarer Republik (Hansen-Schaberg 2005); sodann gibt es zum einen „Reformpädagogik in der Schulpraxis“ (Fitzner u.a. 2012), also etwas, das man gegenwärtig unmittelbar beobachten kann, und zum anderen gibt es die „Reformpädagogik [als] eine

kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung“ (Herrmann, Schlüter 2012), also etwas Vergangenes, das erst kritisch vergegenwärtigt werden muss; daneben stößt man auch auf Meta-studien, die „Neue Zugänge, Befunde, Kontroversen“ (Retter 2004) oder „Perspektiven und Impulse“ (Keim, Schwerdt, Reh 2016) zusammenfassen; und gerade so, als könne man Reformpädagogik sogar wegen sexueller Gewalt in Tathaft nehmen, wurde gar schon ihr Ende ausgerufen (Oelkers 2010b), nachdem die Fälle sexuellen Missbrauchs an der Odenwaldschule (vgl. Beitrag Ullrich) einer breiteren Öffentlichkeit bekannt geworden waren.

So facettenreich und schillernd wie die Reformpädagogik selbst sind demnach auch die thematischen Zugänge. Diese Vielfältigkeit und Differenz macht das Reden über Reformpädagogik nicht unbedingt einfacher und mag für jemanden, der neu ins Thema einsteigt, als verwirrende Fülle von Ansätzen und Gestalten erscheinen. Ein knapper Überblick über das bereits so vielfältig bearbeitete Phänomen Reformpädagogik wird selbstverständlich vieles nur andeuten können und verkürzen sowie zuspitzen müssen. Ziel dieses Beitrages ist also nicht lexikalische Vollständigkeit, die selbst Handbücher mit über tausend Seiten nicht erreichen (Keim, Schwerdt 2013). Ziel meines kursorischen Überblicks ist es vielmehr zu ordnen und zu systematisieren, um so eine eigene vertiefte Auseinandersetzung zu initiieren. Dazu werde ich – mit argumentativem Schwerpunkt auf der deutschen Reformpädagogik – zunächst Begriff und Programmatik umreißen (1), dann einen kurzen Blick auf reformpädagogische Praxis werfen (2), die Rezeptionsgeschichte schlaglichtartig beleuchten (3) und abschließend den Ertrag einer bildungshistorischen Analyse der Reformpädagogik kurz erörtern sowie Perspektiven aufzeigen (4).

1 Begriff und Programmatik

Reformpädagogik ist eine Sammelbezeichnung für pädagogisch, politisch und ideologisch heterogene Reformansätze in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Sie war ein weltweites Phänomen mit Schwerpunkten in Europa und Nordamerika, das an der Wende zum 20. Jahrhundert einsetzte, sich bis zum Ersten Weltkrieg im pädagogischen Diskurs und in der pädagogischen Praxis vielfach etablierte und auch international eine Hochphase in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg hatte, als in Deutschland mit der Weimarer Republik die erste Demokratie auch das Bildungssystem neu justieren musste. Die Reformpädagogik ist damit Teil sozialer und kultureller Reformbewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Folgen rascher Industrialisierung und Technisierung, von Urbanisierung, Unterhaltungsindustrie und Massenzivilisation wurden vielfach als gesellschaftliche Bedrückungen und Bedrohungen wahrgenommen und analysiert (Kerbs, Reulecke 1998). Bewegungen wie z.B. die Lebensreformbewegung, die Siedlungsbewegung, die Frauen- und die Jugendbewegung oder auch christliche Erneuerungsbewegungen reagierten mit Reformwillen und Aufbruchsstimmung auf diese Krisenerfahrungen. Auch das moderne Bildungssystem, das sich im 19. Jahrhundert als Merkmal einer modernen Gesellschaft herausgebildet, etabliert, institutionalisiert und ausdifferenziert hatte, konnte aus Sicht der

reformpädagogischen Akteure mit diesen rasanten sozioökonomischen Entwicklungen nicht mehr Schritt halten und litt an einem Reformstau. Dieses Krisenbewusstsein ist die entscheidende Bedingung für die Entstehung und Etablierung der Reformpädagogik. Das hat Tenorth (1994, 2010a) überzeugend dargestellt und die Reformpädagogik daher zu Recht als Krisenbearbeitungsmuster im Prozess der Moderne interpretiert.

In einführenden Darstellungen wird die Reformpädagogik beschrieben als Sammlung pädagogischer Bewegungen wie der Kunsterziehungsbewegung, der Landerziehungsheimbewegung, der Arbeitsschulbewegung, der Jugendbewegung oder der Volksbildungsbewegung. Als bekannte Protagonisten (vgl. die Beiträge in Abschnitt 2 dieses Handbuches) gelten u.a. Georg Kerschensteiner (1854-1932), Hugo Gaudig (1860-1923), Hermann Lietz (1868-1919), Paul Geheeb (1870-1961), Peter Petersen (1884-1952), Rudolf Steiner (1861-1925) oder Berthold Otto (1859-1933) für die deutsche, Maria Montessori (1870-1952), Elisabeth Rotten (1882-1964), John Dewey (1859-1952) oder Célestin Freinet (1896-1966) für die internationale Reformpädagogik. Weniger breit rezipiert wurden v. a. im Kontext der Arbeitsschulbewegung osteuropäische resp. sowjetische Reformpädagogen wie z.B. Pavel Petrovic Blonskij (1884-1941), Anton Semjonowitsch Makarenko (1888-1939), Janusz Korczak (1878-1942) oder Nadeschda Konstantinowna Krupskaja (1869-1939). Neuere Studien haben weitere Akteure erschlossen und den reformpädagogischen Personalbestand durch Pädagogen erweitert, die ehemals in der zweiten Reihe standen oder schlicht ignoriert wurden, z.B. Fritz Karsen (1885-1951), Minna Specht (1879-1961), Paul Oestreich (1878-1959), Helen Parkhurst (1886-1973), Wilhelm Kircher (1898-1968), Martin Luserke (1880-1968) oder Karl Wilker (1885-1980).

Parolen wie *Neue Erziehung – Neue Menschen, Neue Schule – neue Lehrer* signalisierten für die deutsche Reformpädagogik eine Aufbruchsstimmung im frühen 20. Jahrhundert, die international als *New Education, Progressive Education* oder *Écoles Nouvelles* bezeichnet wurde. Programmatisch wie pädagogisch-praktisch wollten die Reformpädagogen *das Alte und Verknöcherte* in der Gesellschaft überwinden und durch *Neue Erziehung* eine neue Zukunft gestalten. Man hatte hohe Erwartungen an die Problemlösekompetenz der Pädagogik und war vielfach der Meinung, dass sich gesellschaftliche Probleme mit pädagogischen Mitteln lösen lassen – eine maßlose Überschätzung der Pädagogik und eine folgenschwere Fehleinschätzung.

Die philosophischen, theoretischen oder politischen Referenzen der reformpädagogischen Akteure waren dabei recht vielgestaltig. Im deutschen bürgerlichen Lager war es häufig die Kulturkritik des späten 19. Jahrhunderts (Nietzsche, Langbehn, Lagarde); pädagogische Referenzen finden sich hier u.a. auf Rousseau und Pestalozzi. Vor allem mit dieser Klammer hat Herman Nohl (1933) die Reformpädagogik erstmals gebündelt und konstruiert und zugleich ihre Wurzeln in der „Deutschen Bewegung“ des 19. Jahrhunderts gesehen. Daneben finden sich in den Quellen jedoch ebenso Referenzen auf die politische Theorie des Sozialismus (z.B. beim Bund Entschiedener Schulreformer) oder auf die damals junge Disziplin der Psychologie, was von Nohl indes ausgeblendet wurde (Keim, Schwerdt 2013).

Die Argumentationsmuster sind trotz aller Heterogenität der programmatischen Orientierungen der Reformpädagogen weitgehend vergleichbar. Politisch bildeten die (deutschen) Reformpädagogen das gesamte politische Spektrum in Kaiserreich und Weimarer Republik ab. Ausgehend von einer (oft zugespitzten) Kritik des erstarrten und unzeitgemäßen „Alten“ folgte eine Krisendiagnose, aus der dann das „bessere Neue“ abgeleitet wurde. Die vorgeschlagenen Therapien konnten ebenso umfassend wie allgemein bleiben (z.B. die Landerziehungsheime als radikale Alternative zum öffentlichen Schulsystem) wie auch ganz konkrete schulpädagogische und didaktisch-methodische Gestalt annehmen (z.B. kollegiale Schulleitung, Arbeitsunterricht, Projektunterricht, Selbsttätigkeit). Beispiele für solche dichotome Argumentationsmuster, die zugleich die pädagogischen Schwerpunkte reformpädagogischer Praxis markieren, sind: Fachorientierung vs. Kindorientierung, Theorie vs. Leben, kognitives Lernen vs. ganzheitliches Lernen, Zersplitterung vs. Ganzheit (der Person), geschlossenes Curriculum vs. offener Unterricht, fremdbestimmtes Lernen vs. selbstbestimmtes Lernen, Lehrer als Dompteur vs. Lehrer als Kamerad und Begleiter, Schule als Zwangsanstalt vs. Schule als Lebensstätte der Jugend. Solche einfachen Gegenüberstellungen von „alt“ und „neu“ waren als Instrument für eine Erneuerungsbewegung wie die Reformpädagogik funktional und (medial) unverzichtbar.

Interessenvielfalt zeigt sich bei genauerer Betrachtung selbst auf dem Feld reformpädagogisch orientierter Schulpädagogik. Engagierte sich eine große Gruppe von Reformpädagogen für didaktisch-methodische, d.h. innere Reformen (Karstadt 1920), legten andere den Schwerpunkt ihrer Arbeit auf die Reform der Schulstrukturen und des Schulsystems. Trotz der Unterschiede in den Begründungszusammenhängen und Schwerpunktsetzungen war der Kern nahezu sämtlicher reformpädagogischer Programme und Projekte die Orientierung der Lernprozesse am lernenden Subjekt und nicht an Lehrplänen oder an unterrichtlichen Methoden- und Phasenschemata. Reformpädagogik war wesentlich Schulpädagogik. Es ging den reformpädagogischen Akteuren darum, rezeptives in aktives und selbsttätiges Lernen zu verwandeln und dafür geeignete Lernumgebungen, didaktische und methodische Arrangements zu schaffen. „Arbeit“ – manuelle wie geistige – galt dabei als Chiffre für selbsttätiges Lernen (Stichwort Arbeitsschule). Für die reformpädagogische Schulpädagogik als „Pädagogik vom Kinde aus“ bezeichnet, galt dieser Grundsatz in adaptiver Varianz auch für außerschulische und Projekte der ‚neuen Erwachsenenbildung‘ wie z.B. für Fritz Klatts (1888-1945) Volkshochschulheim auf dem Darß, für das nordhessische, von Leonhard Nelson (1882-1927) und Minna Specht (1878-1961) gegründete sozialistische Bildungsprojekt für Kinder, Jugendliche und Erwachsene ‚Walke-mühle‘ oder auch für Karl Wilkers (1885-1980) Berliner Fürsorgeprojekt „Lindenhof“ mit straffälligen Jugendlichen. Waren solche Projekte im Vergleich zu reformpädagogischen Schulen quantitativ zwar in der Minderheit, so gehörten sie dennoch zum Grundbestand der Reformpädagogik und schöpften aus dem gleichen programmatischen, didaktischen und methodischen Fundus wie die Reformschulen. Reformpädagogische Projekte arbeiteten durchgehend anschluss- und nicht abschlussorientiert. Zu Recht sieht Tenorth in der Konstruktion pädagogischer Lernwelten die eigentliche Leistung der Reformpädagogen:

„Die Pädagogen erfinden die Pädagogik neu und das Kind wird das Kriterium; für die Erziehung fordern sie Autonomie. Aber es bleibt natürlich professionell gestaltete Pädagogik, sie konstruiert nur bessere pädagogische Welten – nichts anderes meint Reformpädagogik“ (Tenorth 2010b, S. 28).

Mit vielen guten Gründen kann man die Reformpädagogik somit historisch um die Wende zum und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts verorten und sie als kollektives historisches Phänomen interpretieren, das pädagogisch wie politisch heterogen und auch international vernetzt war. Reformpädagogik manifestierte sich in einer reformpädagogisch veränderten Erziehungswirklichkeit in Schulen und außerschulischen Bildungsprojekten und war – in den Bilanzierungsversuchen erst neueren Datums zur Kenntnis genommen – programmatisch wie praktisch von Ambivalenzen geprägt. Denn nicht selten lassen sich in reformpädagogischen Programmen auch Heilslehren und (totalitäre) Erlösungsfantasien entdecken. Auch damit war sie Teil der Moderne.

In der umfangreichen Literatur finden sich auch andere Interpretationen und damit auch andere Epochen- und Phasenmodelle. So unterscheiden z.B. Benner, Kemper (2000-2007) drei Phasen der Reformpädagogik: 18. Jahrhundert bis zu den Preußischen Reformen (Phase 1); 1890-1933 bzw. 1950 (Phase 2); Bildungsreformen der Nachkriegs- und Nachwendezeit (Phase 3). Andere Rezeptionsgeschichten betrachten die Jahre 1933-45 gesondert als Phase der Destruktion und Weiterentwicklung (Schonig 2012). Aus ideen- resp. dogmengeschichtlichen Perspektive (vgl. Beitrag Oelkers) wird – zuweilen auch mit historisch-systematischem Anspruch – die Ansicht vertreten, dass sich Reformpädagogik über die Philanthropen des 18. Jahrhunderts sogar bis in die Antike zurückverfolgen ließe (Oelkers 1989, Koerrenz 2004, 2014). Diese Rede von der ‚Reformpädagogik vor der Reformpädagogik‘ (vgl. Beitrag Matthes, Schütze) ist jedoch irreführend, ignoriert sie doch, dass Reformen immer auch einen ganz konkreten Bezug zur je historisch-gesellschaftlichen Realität hatten. Denn dass etwa Comenius mit seinen Reformansätzen auf völlig andere gesellschaftliche Verhältnisse Bezug nahm als Rousseau und die Philanthropen, dass Pestalozzi andere soziale Probleme pädagogisch bearbeiten wollte als etwa Hermann Lietz oder Fritz Karsen, ist sicher unstrittig. Um 1800 konnte höchstens antizipiert werden, was um 1900 Schulrealität war. Konkrete historische Realitäten erlebten die reformpädagogischen Akteure als krisenhafte Herausforderung und Impuls, nicht nur auf der Makroebene gesellschaftlicher Verhältnisse, sondern auch auf der Mikroebene beruflichen Selbstverständnisses. Diese hatten um 1900 zur Antike ebenso wenige Bezüge wie sie die westdeutschen Bildungsreformen (vgl. Beitrag Liebenwein) zu Reformprojekten der 1920er Jahre hatten. Selbst wenn Pädagogik immer Veränderungen intendieren sollte, ist sie damit nicht automatisch schon Reformpädagogik.

Gleichsam das Gegenstück einer solchen zeitlichen Entgrenzung ist die Idealisierung der Reformpädagogik zur guten Erziehung schlechthin oder ihre Monumentalisierung zur epochalen Welterziehungsbewegung, wie sie sich in der Nachfolge Nohls und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik teilweise in älteren Darstellungen findet (z.B. Scheibe 1994; Röhrs 2001; zusammenfassend Skiera 2010, S. 2 ff.).

Angesichts dieser Vielfalt an Deutungsmustern (vgl. auch Ullrich 1990, Schulze 2011, Oelkers 2011a) ist es zur Systematisierung und Orientierung in Anlehnung an Tenorth¹ hilfreich und konstruktiv, bei der Rede über Reformpädagogik pragmatisch zwei Lesarten der Reformpädagogik zu unterscheiden: eine historische und eine pädagogische. Historisch kann man die Wurzeln der Reformpädagogik mit guten Gründen in den sozialen Erneuerungsbewegungen um 1900 sehen und hier von „klassischer“ Reformpädagogik sprechen. Sie gab Antworten auf moderne Krisenerfahrungen. Pädagogisch eröffnete die Reformpädagogik den Akteuren praktische Handlungs- und Gestaltungsspielräume, die bis heute Impulse geben für eine Vielfalt anschlussorientierter Lern- und gelingender Entwicklungsprozesse.

2 Reformpädagogik in der Praxis

Reformpädagogik manifestierte sich erfolgreich vor allem als Schulpädagogik und erlebte nach dem Ersten Weltkrieg sowohl in Deutschland als auch international ihre Hochphase. Didaktisch-methodische Arrangements wie z.B. Freiarbeit, Gruppenarbeit, Wochenplan-, Stationen- oder Projektarbeit haben ihre Wurzeln ebenso in der internationalen Reformpädagogik wie Selbsttätigkeit, Methodenlernen, gestaltetes Schulleben, außerschulische Lernorte, altersheterogene Lerngruppen oder auch Schülermitwirkung und -selbstverwaltung (vgl. die Beiträge in Abschnitt 6 dieses Handbuches). Diese innovative schulpädagogische Vielfalt spiegelt sich u.a. in zeitgenössischen Sammelbänden mit programmatischen Titeln wie „Die neuen Schulen in Deutschland“ (Karsen 1924), „Deutsche Schulversuche“ (Hilker 1924) oder „Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme“ (Karsen 1923). Auch die zeitgenössischen pädagogischen Zeitschriften zeugen von einem vielgestaltigen reformpädagogischen Schulalltag (zu internationalen Projekten vgl. Skiera 2010, Oelkers 2010a). In Deutschland gab es mindestens 200 empirisch nachgewiesene Reform- und Versuchsschulen (Schmitt 1993a, b; Karstädt 1928), über deren pädagogische Praxis wir inzwischen durch bildungshistorische Detailstudien gut informiert sind. Die Mehrzahl dieser Reform- und Versuchsschulen waren – bei 17 empirisch belegten höheren Reformschulen – öffentliche Volksschulen. Sie lagen als einfache Dorfschulen auf dem Land und als städtische Volksschulen in Reformzentren wie Berlin, Hamburg und Bremen (zu städtischen Versuchsschulen Lehberger 2012; zu ländlichen Link 2012a). Hinzu kamen um 1930 in Preußen, Braunschweig und Thüringen insgesamt 296 weltliche Sammelschulen; das sind Volksschulen, die von Kindern besucht wurden, die vom Religionsunterricht abgemeldet worden waren. Die über 50 Sammelschulen in Berlin, von denen

1 Tenorth (2012, S. 13) unterscheidet drei Gestalten resp. Lesarten des Begriffes Reformpädagogik: „historisch, als längst versunkene pädagogische Reformaktivitäten im ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert vor allem in Westeuropa und den USA; aktuell, als Etikett für eine Vielzahl durchaus heterogener Programme ‚guter‘ Erziehung, auf die historische Reformpädagogik meist nur noch locker bezogen; diskursiv, als eine professionell gepflegte, sich selbst anerkennende Überlieferung“.

elf als Lebensgemeinschaftsschulen anerkannt waren, galten aus zeitgenössischer Sicht als „Stützpunkte der Schulreform“ (Hansen-Schaberg 2012, S. 1-2; dies. 1999). Rechnet man zu diesen rund 500 reformpädagogischen Schulen noch die nachgewiesenen 1.103 Versuchsklassen in 24 Städten mit insgesamt 40.149 Schülerinnen und Schülern hinzu (Schmitt 1998), dann wird zwar deutlich, dass bei einer Gesamtzahl von rund 58.000 öffentlichen Schulen (um 1930) mit ca. 7,5 Mio. Schülern die Reformschulen statistisch eher zu vernachlässigen waren. Doch man darf die Impuls- und Multiplikatoreffekte der Reform- und Versuchsschulen nicht unterschätzen. So konnte Schmitt sogar für die höheren Schulen, die u.a. wegen der Abiturregelungen nicht unbedingt als Hort der Reform galten, reformpädagogische Einflüsse vor allem im didaktisch-methodischen Bereich (innere Reform) in nicht unerheblichem Ausmaß nachweisen (1998; 1993a, S. 21 ff.). Wenn selbst in Weimarer Lehrplänen reformpädagogische Elemente nachweisbar sind (Keim, Schwerdt 2013, S. 731 ff.) und wenn die Zahl der Versuchsschulen sich zwischen 1927 und 1932 gar verdoppelte (Schmitt 1993a), dann wird deutlich, dass Reformpädagogik nichts mit Exotik zu tun hatte, sondern ein Kennzeichen moderner Schulpädagogik geworden war. So ging es nachweislich ab Mitte der 1920er Jahre nicht mehr um die Entdeckung von Neuland, sondern um „die Implementierung bereits erprobter Konzepte in Regelschulen“ (Schwerdt 2013, S. 977), vor allem auch, weil eine äußere Schulreform (Strukturreform, Einheitschulkonzepte) politisch nicht durchgesetzt werden konnte.

Im Sammelband „Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme“ systematisierte Fritz Karsen (1923) die behandelten Schulen nach *organisatorischen Schulversuchen*, nach *methodischen Schulversuchen*, nach *Schulen neuer Gesinnung* (Landerziehungsheime, Waldorfschule) sowie unter der Überschrift „*Die revolutionäre Schule*“, womit er die Lebensgemeinschaftsschulen v.a. in Berlin, Hamburg und Bremen meinte. Mit dieser Systematik bildete Karsen ziemlich genau das reformpädagogische Selbstverständnis und auch die Reformschwerpunkte der historischen Reformschulen ab. (Schulische) Reformpädagogik umfasste demnach sowohl didaktisch-methodische Reformen wie Reformen der Organisation und der pädagogischen Orientierung, obwohl oder gerade weil die äußere Schulreform zu Beginn der Weimarer Republik gescheitert war. Die Reformpraxis erscheint in vielen zeitgenössischen Berichten als unabgeschlossener Prozess, als von Selbstreflexion und -evaluation begleitete rollende Reform.

Die Verbreitung reformpädagogischer Konzepte und praktischer Ansätze wurde maßgeblich dadurch ermöglicht, dass die Reform- und Versuchsschulen (auch international) über Personen und Medien vernetzt waren (vgl. die graphische Darstellung bei Schmitt 1998, S. 632) und damit sozusagen eine Reformstrategie „von unten“ verfolgten; vergleichbar mit heutigen Netzwerken wie dem Verbund reformpädagogischer Schulen „Blick über den Zaun“ (vgl. Beitrag Brügelmann). Regional lassen sich Sickereffekte nachweisen (Keim, Schwerdt 2013, S. 731 ff.). Für Austausch, Vernetzung und Verbreitung sorgte nicht zuletzt auch das Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, das ab 1915 durch seine breit angelegte Veranstaltungs- und Vortragstätigkeit „als kommunikatives Zentrum und Multiplikator der inneren Schulreform“ (Schmitt 1998, S. 621) interpretiert werden kann. Im Jahr 1922 wurden z.B. in 65 Städten rund 1.750 Vorträge, Lehrproben

und Übungen abgehalten, die von rund 80.000 Lehrerinnen und Lehrern besucht wurden. Einen Schwerpunkt bildeten dabei Veranstaltungen zu Didaktik und Methodik, vor allem zum Arbeitsunterricht (vgl. Schmitt 1998, S. 624). Eine ähnliche Multiplikatorenfunktion hatte das erst 1931 als Stätte vergleichender Erziehungswissenschaft gegründete (und zwei Jahre später von den Nationalsozialisten umfunktionierte) *Institut für Völkerpädagogik* in Mainz, das durch Lehrmittelausstellungen, Dauerausstellungen reformpädagogischer Schulen und Projekte (*Deutsche Pädagogische Schau, Internationale Pädagogische Schau*), durch Vortragsveranstaltungen und praktische Lehrproben reformpädagogisch orientierte Pädagogen zusammenführte (Link 2007). Reformpädagogik war zum Ende der Weimarer Republik hin zum Synonym für moderne Pädagogik und Didaktik geworden; ein Faktum, das auch aus Sicht der biographisch orientierten Lehrerforschung bestätigt werden kann (Schonig 1994a).

Mit einem Beispiel möchte ich anreißen, warum es – historisch und pädagogisch – lohnenswert ist, sich v.a. mit der Praxis reformpädagogischer Schulen auseinanderzusetzen. Nicht etwa die demokratisch orientierten Hamburger, Bremer oder Berliner Versuchs- und Gemeinschaftsschulen (Lehberger 2012) habe ich ausgewählt, auch nicht eine ländliche Reformschule, die kurz nach der Einführung des modernen Massenmediums selbst Rundfunksendungen gestaltete (Link 2012a), sondern ausgewählt habe ich Peter Petersens Jenaplan (Fauser u.a. 2012; vgl. auch die Beiträge Retter, Bitterlich). Denn an der Jenaer Universitätsübungsschule bündelten sich zahlreiche Elemente der Reformpädagogik und ihrer Diskussion. Den ab 1923 entwickelten Jenaplan band Petersen in eine Neueuropäische Erziehungsbewegung (1926) ein und verstand ihn als Plan für „eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung“ (1930). Reformpädagogische Charakteristika des Jenaplans sind: jahrgangsübergreifende Stammgruppen aus drei bzw. zwei Schuljahren statt Jahrgangsklassen; Schulwohnstube als Arbeits- und Lebensraum statt Klassenzimmer; Wochenarbeitsplan mit einer ritualisierten und rhythmisierten Gliederung statt Stundenplan; Gruppenunterricht statt Lehrgang als Kern des Unterrichts; kindgerechte Lern- und Arbeitsmethoden; Leistungsberichte statt Ziffernzensuren; Feste und Feiern als Bestandteile eines gestalteten Schullebens. Die Jenaer Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule verband Elemente innerer und äußerer Schulreform. Das Hauptziel dieser pädagogischen Praxis war die Erziehung zur Gemeinschaft und durch die Gemeinschaft. Tatsächlich stellt sich der Jenaplan als Synthese der internationalen Reformpädagogik dar. Ganzheit, Gemeinschaft, Gruppe, eine Schule für alle, Arbeit, Spiel, Feier – das sind Vokabeln, die sich in beinahe sämtlichen internationalen Reformschulen nachweisen lassen. Von anderen Reformschulen unterschied sich der Jenaplan aber durch die wissenschaftliche Begleitung des Reformversuchs. Obwohl Jenaplanschulen noch heute zu den bekannten Reformschulen zählen – in großer Zahl in den Niederlanden – ist der Jenaplan vor allem wegen Petersens Demokratieverständnis heftig umstritten. Die Tatsache, dass es Jenaplanschulen sowohl in der NS-Zeit gab, als auch die Tatsache, dass Petersen den Jenaplan nach 1945 in der SBZ als Schulmodell in die Diskussion brachte, hat eine kontroverse Debatte entfacht, die nun schon seit über 30 Jahren anhält. Hier zeigt sich eine Ambivalenz der Reformpädagogik, die nicht nur für Petersen und den Jenaplan charakteristisch

ist (vgl. Beitrag Dudek). Kreiste die Debatte vor allem um die Frage des Demokratieverständnisses in Petersen Konzeption, so gab jüngst eine Untersuchung der pädagogischen Praxis der Jenaer Übungsschule diesen Debatten (vgl. Retter 1996) eine überraschende Wendung. Auf der Grundlage eines detaillierter Berichtes des ersten Lehrers der Universitätsschule, der den pädagogischen Alltag maßgeblich bestimmte und gestaltete, unterzieht Fauser (2012) die pädagogische Praxis der frühen Jenaplanschule u.a. mit den Maßstäben des gegenwärtigen Deutschen Schulpreises (vgl. Beitrag Klein, van Ackeren) einer demokratiepädagogischen Qualitätsanalyse. Die Ergebnisse seiner detailgenauen Analyse sind überraschend und unerwartet: „Aus heutiger Sicht lässt sich die Praxis der Universitätsschule der Weimarer Zeit als überzeugend und umfassend demokratiepädagogisch durchgebildete Lebensform begreifen, die den Prinzipien gegenwärtigen demokratiepädagogischen Denkens nicht nur genügt, sondern als exemplarische und richtungweisende Realisierung dieser Prinzipien angesehen werden kann.“ (S. 225 f.) Abgesehen davon, ob diese sehr weitgehende Interpretation wirklich zutreffend ist, zeigen Fausers Analysen aber vor allem eins: Nicht das Modell des Jenaplans steuerte die Praxis, sondern diese Praxis prägte das Modell – und prägt es bis heute. Mithin ein Befund, der auf die Dignität sowie die Effekte reflektierter reformpädagogischer Praxis verweist. Rückt man die Praxis und nicht ausschließlich die Programmatik der Reformpädagogik ins Zentrum historisch-empirischer Analysen, dann wird unschwer erkennbar, dass sich in den Schulen der klassischen Reformpädagogik ein Spektrum schulpädagogischer, didaktischer, methodischer und schulorganisatorischer Arrangements zeigt, das gegenwärtig innerhalb einer Theorie der Schulentwicklung (vgl. Beitrag Rolff) mit teils anderen Begriffen, v.a. aber ohne Referenz auf die historisch-empirische Schulforschung resp. die Reformpädagogik diskutiert wird. Gerade in solchen Praxisanalysen liegt das pädagogische Potenzial der klassischen Reformpädagogik (Link 2012b).

3 Rezeptionsgeschichte

So naheliegend wie die gerade formulierte These erscheinen mag, bis hierher hat die Rezeptionsgeschichte der Reformpädagogik einen langen Weg zurückgelegt. Diese Rezeptionsgeschichte (vgl. auch Ullrich 1990) pendelt zwischen naiver Idealisierung, einseitiger Kanonisierung und beißender Kritik. Auch von Polemik ist sie nicht frei. „Reformpädagogik – Bücherweisheit oder Schulrealität?“ – so fragte Bruno Schonig zugespitzt in einer Rezension zweier neuerer Publikationen zur Reformpädagogik und verband damit „Anmerkungen zu zwei historisch-pädagogischen Ansätzen, sich mit der Pädagogik in der Weimarer Republik auseinanderzusetzen“ (Schonig 1994b). Die beiden Bücher, die er rezensierte, waren Oelkers „Kritische Dogmengeschichte“ (Oelkers 1989) und der Sammelband „Die alte Schule überwinden“ (Amlung u.a. 1993). Dieser Sammelband steht für einen Paradigmenwechsel in der Erforschung der Reformpädagogik. Waren die Darstellungen zur Reformpädagogik bis dahin weitgehend ideengeschichtlich bzw. ideologiekritisch orientiert und folgten sie einer Deutung, die Herman Nohl bereits 1933 als

reformpädagogische Bewegung konstruiert hatte, so nahm der Sammelband zu den Versuchsschulen der Weimarer Republik eine neue Perspektive ein: Als Quellen dienten nun nicht mehr nur Schriften und Programme einiger weniger Protagonisten der Reformpädagogik, sondern auf der Grundlage neu erschlossener Quellengattungen (z.B. Schulakten, Schülerarbeiten, Protokolle, Fotografien) wurde besonders die pädagogische Praxis der historischen Reformschulen realgeschichtlich im sozialen Kontext untersucht. In der Folge dieses Paradigmenwechsels hat sich die Erforschung der historischen Reformpädagogik ausdifferenziert. Konnte man vor Jahren noch konstatieren, dass die Rezeption der Reformpädagogik von einer Reihe selektiver Wahrnehmungen – Reduktion auf wenige Repräsentanten und Modelle; Beschneidung des breiten, durchaus heterogenen Spektrums gesellschaftlicher und pädagogischer Motive; Ausblendung der historischen Rahmenbedingungen; Beschränkung auf Ideen bei Nichtbeachtung der Praxis – geprägt war (Haubfleisch, Link 1993), so sind wir durch schulhistorische, biographische und regionalgeschichtliche Studien inzwischen recht gut informiert über die tatsächliche pädagogische Praxis reformpädagogischer Schulen und Projekte in ihrer Vielfalt und Widersprüchlichkeit.

Auch über die Internationalität der Reformpädagogik sind wir inzwischen differenzierter und nicht nur aus der Perspektive teilnehmender Beobachtung (Röhrs, Lenhart 1994; Röhrs 2001) im Bilde (Oelkers, Osterwalder 1999; Oelkers 2010a; Koslowski 2013). Vor dem Hintergrund der ausdifferenzierten Perspektiven auf die Reformpädagogik wurden schließlich auch neuere Überblicksdarstellungen vorgelegt. Die sechsbändige Reihe „Reformpädagogische Schulkonzepte“ (Hansen-Schaberg 2012) thematisiert Geschichte und Rezeption der Reformpädagogik (1), die Landerziehungsheim-Pädagogik (2), die Jena-plan-Pädagogik (3), die Montessori-Pädagogik (4), die Freinet-Pädagogik (5) sowie die Waldorf-Pädagogik (6). Unschwer erkennbar sind dies klassische Richtungen der Reformpädagogik, die hier nicht allein aus bildungshistorischer Perspektive behandelt werden, sondern auch in ihrer aktuellen schulpädagogischen Relevanz kritisch beleuchtet werden.

Ganz ähnlich erweitert die „kritische Einführung“ in die „Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart“ von Skiera (2010) den traditionellen Kanon der Reformpädagogik. Er macht sich zu Recht stark für einen „mehrperspektivischen Blick“ (S. 28) auf den Gegenstand und plädiert für eine unverkürzte Wahrnehmung der „Grundzüge der Reformpädagogik in ihrer Vielfalt, Widersprüchlichkeit und Ambivalenz“ (S. 473). Im Gegensatz zu älteren Darstellungen informiert diese u.a. auch über sozialistische, dezidiert demokratische und auch psychoanalytisch/psychologisch orientierte internationale Projekte als konstitutive Strömungen der Reformpädagogik.

Den gegenwärtig umfassendsten und profundesten Überblick zur „Reformpädagogik in Deutschland“ bietet das von Wolfgang Keim und Ulrich Schwerdt herausgegebene zweibändige gleichnamige Handbuch (2013). Auf insgesamt über 1.200 Seiten werden „Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse“ (Band 1) sowie „Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen“ (Band 2) thematisiert. Hier verschränken und ergänzen sich somit richtigerweise die ideengeschichtliche und die realgeschichtliche Perspektive auf die Reformpädagogik in dem Versuch, dieses komplexe und auch widersprüchliche

Phänomen für den deutschsprachigen Raum im historischen Kontext zu bilanzieren. Allein ein Blick in das Inhaltsverzeichnis der Bände konturiert schon das thematische Spektrum und die Vielgestaltigkeit dessen, was unter dem Begriff Reformpädagogik subsumiert wird. So werden als gesellschaftliche Kontexte der Reformpädagogik zum Beispiel die Arbeiter-, Frauen-, Jugend- und Friedensbewegungen ebenso diskutiert wie die Konservative Revolution, die Erziehungswissenschaft oder die Psychologie; als Reformpädagogische Leitideen werden u.a. Entwicklung, Kindorientierung, Ganzheit, Selbsttätigkeit, Gemeinschaft und Gesellschaft, Macht und Grenzen der Erziehung behandelt; kenntnisreiche Überblicke zu Praxisfeldern (u.a. Schule, Berufsbildung, Sozialpädagogik) werden ergänzt durch Studien zu pädagogischen Handlungsmustern wie z.B. Unterricht, Arbeit, Spiel, Kunst oder Fahrten und Lager. Die Struktur des Handbuchs verdeutlicht zugleich, wie sinnvoll und notwendig es ist, zwischen einer historischen und einer pädagogischen Gestalt und Rezeption der Reformpädagogik zu unterscheiden. Unter eben dieser Perspektive können auch die beiden Sammelbände von Herrmann, Schlüter (2012) und Fitzner u.a. (2012) vergleichend gelesen werden.

4 Fazit

Mit der analytischen Unterscheidung einer historischen und einer pädagogischen Rezeption und Lesart der Reformpädagogik lässt sich die eingangs angedeutete, teils verwirrende Vielfalt an Zugängen und Interpretationen systematisieren. Historisch war die Reformpädagogik eine Antwort auf Krisenerfahrungen an der Wende zum 20. Jahrhundert. Sie manifestierte sich programmatisch wie praktisch vor allem als Schulpädagogik erfolgreich. Die Antworten, die sie auf diese historischen Krisenerfahrungen gab, waren zeitgenössisch verankert. Daher ist es nicht weiter überraschend, dass es auch in der Reformpädagogik Entwürfe gab, die auf die komplexen und pluralen Herausforderungen der Moderne genau wie manche politische Entwürfe im 20. Jahrhundert mit vereinfachenden Ordnungs- und Heilsideologien reagierten. Diese konnten auch totalitäre Züge annehmen, wenn die Akteure nicht zwischen Pädagogik und Politik differenzierten und pädagogische Handlungsfelder leichtfertig politisierten. Eine empirische Analyse der pädagogischen Praxen in Projekten der klassischen Reformpädagogik zeigt häufig nicht nur eine Differenz zur programmatischen Stilisierung, sie zeigt vor dem Hintergrund internationaler Vernetzung vor allem, dass Reformpädagogik zwischen den beiden Weltkriegen ein Zeugnis moderner (Schul-)Pädagogik, Didaktik und Methodik war. Schulische Reformpädagogik war State of the Art. Dies erklärt auch, warum es – lange Zeit ignoriert oder geleugnet – reformpädagogische Kontinuitäten über 1933 und 1945 hinaus gab (Lehberger 1993, 1994, 1995; Dühlmeier 2004; vgl. auch Beiträge Dudek, Pehnke), sofern die reformpädagogischen Akteure politisch nicht fest in demokratischen Kontexten verankert waren. Peter Petersen und sein Jenaplan ist nur *ein* Beispiel dafür.

Pädagogisch war (und ist) die Reformpädagogik ein Cluster pädagogischer, didaktischer und methodischer Modelle und – vor allem – Praxen, mit denen sich subjektorien-

tierte Lernwelten konstruieren und innerschulische Reformprozesse initiieren und erfolgreich gestalten lassen. Die reformpädagogischen Schulen waren vielfach selbstwirksame Schulen. Die klassische Reformpädagogik hat bereits – mit zeitbedingten Ausprägungen und Terminologien – vieles von dem vorweggenommen, was gegenwärtig im Kontext einer Theorie der Schulentwicklung diskutiert wird. Die kritisch-konstruktive Ausschöpfung dieses Potenzials steht indes erst am Anfang.

Quellen und Literatur

Quellen

- Hilker, Franz (Hrsg.) (1924): Deutsche Schulversuche. Berlin: C. A. Schwetschke.
- Karsen, Fritz (1923): Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. Leipzig: Dürr.
- Karsen, Fritz (Hrsg.) (1924): Die neuen Schulen in Deutschland. Langensalza: Beltz.
- Karstädt, Otto (1920): Methodische Strömungen der Gegenwart. 3. Aufl. Langensalza: Beltz.
- Karstädt, Otto (1928): Versuchsschulen und Schulversuche. In: Nohl, Herman; Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, 5 Bände, Bd. 4. Langensalza: Beltz. S. 333–364.
- Nohl, Herman (1933): Die pädagogische Bewegung in Deutschland. In: Nohl, Herman; Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. 5 Bände. Bd. 1. Langensalza: Beltz. S. 302–374.
- Petersen, Peter (1926): Die neuuropäische Erziehungsbewegung. Weimar: Böhlau.
- Petersen, Peter (1930): Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen neuer Erziehung. Der Jena-Plan. Weimar: Böhlau.

Literatur

- Amlung, Ullrich; Haubfleisch, Dietmar; Link, Jörg-W.; Schmitt, Hanno (Hrsg.) (1993): „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: dipa-Verlag.
- Baader, Meike Sophia (2005): Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Benner, Dietrich; Kemper, Herwart (Hrsg.) (2000-2007): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. 3 Bde. Weinheim/Basel: Beltz.
- Böhm, Winfried (Hrsg.) (1993): Schnee vom vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik. Würzburg: ERGON-Verlag.
- Böhm, Winfried (2012): Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren. München: C.H. Beck.
- Böhm, Winfried; Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (1995): Reformpädagogik kontrovers. Würzburg: ERGON-Verlag.
- Döpp, Robert (2003): Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit. Münster: Lit.
- Dühlmeier, Bernd (2004): Und die Schule bewegte sich doch. Unbekannte Reformpädagogen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fausser, Peter; John, Jürgen; Stutz, Rüdiger unter Mitwirkung von Christian Faludi (Hrsg.) (2012): Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven. 1. Aufl. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Fausser, Peter (2012): Eine demokratische Schule? Die Universitätsschule Jena in ihrer Weimarer Gründungszeit. Versuch einer demokratiepädagogischen Qualitätsanalyse ihrer Praxis. In: Fausser u.a. (2012). S. 161–226.
- Fitzner, Thilo; Kalb, Peter E.; Risse, Erika (Hrsg.) (2012): Reformpädagogik in der Schulpraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flitner, Andreas (1992): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts: Jenaer Vorlesungen. Mit einem Beitrag von Doris Knab. Originalausg. München: Piper. Nachdr. der erw. Neuausg. des Piper-Verl. Weinheim, Basel: Beltz 2001.

- Hansen-Schaberg, Inge (1999): Koedukation und Reformpädagogik. Untersuchung zur Unterrichts- und Erziehungsrealität in Berliner Versuchsschulen der Weimarer Republik: Weidler Buchverlag Berlin.
- Hansen-Schaberg, Inge (2005): Die Praxis der Reformpädagogik. Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hansen-Schaberg, Inge (Hrsg.) (2012): Reformpädagogische Schulkonzepte. 6 Bände. Band 1: Reformpädagogik – Geschichte und Rezeption. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Vormals: Hansen-Schaberg, Inge; Schonig, Bruno (Hrsg.) (2002 und 2. Auflage 2007): Reformpädagogische Schulkonzepte. 6 Bände. Band 1: Reformpädagogik – Geschichte und Rezeption. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Haubfleisch, Dietmar; Link, Jörg-W. (1993): Pragmatische Auswahlbibliographie. In: Amlung u.a. (1993). S. 289–293.
- Herrmann, Ulrich; Schlüter, Steffen (Hrsg.) (2012): Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herrmann, Ulrich (2014): Reformpädagogik: Impulse und Wirksamkeit im 20. Jahrhundert – neue Herausforderungen im 21. Jahrhundert. In: Pädagogische Rundschau, 68, S. 693–708.
- Keim, Wolfgang; Schwerdt, Ulrich (Hrsg.) (2013): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. (1890 – 1933). Frankfurt am Main: Lang.
- Keim, Wolfgang; Schwerdt, Ulrich (2013): Schule. In: Keim, Schwerdt (2013). S. 657–775.
- Keim, Wolfgang; Schwerdt, Ulrich; Reh, Sabine (Hrsg.) (2016): Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kerbs, Diethart; Reulecke, Jürgen (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933. Wuppertal: P. Hammer.
- Koerrenz, Ralf (2004): Reformpädagogik. Studien zur Erziehungsphilosophie. Jena: IKS.
- Koerrenz, Ralf (2014): Reformpädagogik. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh.
- Koslowski, Steffi (2013): Die New Era der New Education Fellowship. Ihr Beitrag zur Internationalität der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunert, Hubertus (1973): Deutsche Reformpädagogik und Faschismus. Hannover, Darmstadt, Dortmund, Berlin: Schroedel.
- Lehberger, Reiner (Hrsg.) (1993): Nationale und internationale Verbindungen der Versuchs- und Reformschulen in der Weimarer Republik. Hamburg: Curioverl. Erziehung und Wiss.
- Lehberger, Reiner (Hrsg.) (1994): Weimarer Versuchs- und Reformschulen am Übergang zur NS-Zeit. Hamburg: Curioverl. Erziehung und Wiss.
- Lehberger, Reiner (Hrsg.) (1995): Schulen der Reformpädagogik nach 1945. Hamburg: Curioverl. Erziehung und Wiss.
- Lehberger, Reiner (2012): Die städtischen Versuchsschulen in der Weimarer Republik. In: Hansen-Schaberg (2012), Bd. 1, S. 89–126.
- Link, Jörg-W. (1999): Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898-1968). Hildesheim: Lax.
- Link, Jörg-W. (2006): Pädagogischer Widerstand? Adolf Reichweins „Schaffendes Schulvolk“ im Kontext nationalsozialistischer Landschulreform. In: Miller-Kipp, Gisela; Zymek, Bernd (Hrsg.): Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 53–69.
- Link, Jörg-W. (2007): Das Institut für Völkerpädagogik in Mainz (1931-1933): Eine Fußnote in der Geschichte Vergleichender Pädagogik in Deutschland? In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 13, S. 167–186.
- Link, Jörg-W. (2012a): Ländliche Reformschulen in ihrer Konzeption und Praxis zwischen 1918 und 1945. In: Hansen-Schaberg (2012), Bd. 1, S. 145–191.

- Link, Jörg-W. (2012b): Neubewertung der Reformpädagogik? Fritz Karsen „Die neuen Schulen in Deutschland“ (1924) revisited. In: Herrmann; Schlüter (2012), S. 30–46.
- Neuhäuser, Heike (Hrsg.) (2000): Demokratische Reformpädagogik. Frankfurt am Main: Lang.
- Oelkers, Jürgen (1989): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. (2. Aufl. 1992, 3. Aufl. 1996) Weinheim: Juventa Verlag.
- Oelkers, Jürgen (2010a): Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung. 1. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Oelkers, Jürgen (2010b): Was bleibt von der Reformpädagogik? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 16.3.2010.
- Oelkers, Jürgen (2011a): Replik auf Theodor Schulze. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, S. 780–785.
- Oelkers, Jürgen (2011b): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Oelkers, Jürgen; Osterwalder, Fritz (Hrsg.) (1999): Die neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik. Bern u.a.: Lang.
- Retter, Hein; Petersen, Peter (1996): Peter Petersen und der Jenaplan. Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit; Berichte, Briefe, Dokumente. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Retter, Hein (Hrsg.) (2004): Reformpädagogik. Neue Zugänge, Befunde, Kontroversen. Bad Heilbrunn/Obb: J. Klinkhardt.
- Retter, Hein (2010): Klassische Reformpädagogik im aktuellen Diskurs. Jena: IKS Garamond.
- Röhrs, Hermann (2001): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. 6. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Röhrs, Hermann; Lenhart, Volker (Hrsg.) (1994): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Frankfurt am Main: Lang.
- Rülcker, Tobias; Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (1998): Politische Reformpädagogik. Bern: Lang.
- Scheibe, Wolfgang (Hrsg.) (1994): Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung. 10. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schmitt, Hanno (1993a): Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik. Perspektiven ihrer Erforschung. In: Amlung u.a. (1993). S. 9–31.
- Schmitt, Hanno (1993b): Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovation zwischen Aufklärung und Gegenwart. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 1, S. 153–178.
- Schmitt, Hanno (1998): Zur Realität der Schulreform in der Weimarer Republik. In: Rülcker; Oelkers (1998). S. 619–643.
- Schonig, Bruno (1973): Irrationalismus als pädagogische Tradition. Die Darstellung der Reformpädagogik in der pädagogischen Geschichtsschreibung. Weinheim: Beltz.
- Schonig, Bruno (1994a): Krisenerfahrung und pädagogisches Engagement. Lebens- und berufsgeschichtliche Erfahrungen Berliner Lehrerinnen und Lehrer 1914-1961. Frankfurt am Main: Lang.
- Schonig, Bruno (1994b): Reformpädagogik – Bücherweisheit oder Schulrealität? Anmerkungen zu zwei historisch-pädagogischen Ansätzen, sich mit der Pädagogik in der Weimarer Republik auseinanderzusetzen. In: Mitteilungen und Materialien (42). S. 79–88.
- Schonig, Bruno (2012): Die Einheit von „Kopf und Herz“ als pädagogisches Prinzip. Grundlinien der Rezeption der Reformpädagogik. In: Hansen-Schaberg (2012), Bd. 1, S. 15–58.
- Schulze, Theodor (2011): Thesen zur deutschen Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (5), S. 760–779.
- Schwerdt, Ulrich (2013): Unterricht. In: Keim, Schwerdt (2013), S. 949–1009.
- Shirley, Dennis (2010): Reformpädagogik im Nationalsozialismus. Die Odenwaldschule 1910 bis 1945. Weinheim, München: Juventa.
- Skiera, Ehrenhard (2010): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München: Oldenbourg.

- Tenorth, Heinz-Elmar (1994): „Reformpädagogik“ – erneuter Versuch ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40, S. 585–604.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010a): *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. 5. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar; Oelkers, Jürgen (2010b): Notwendig oder überflüssig? Pro und Kontra: Brauchen wir heute noch Reformpädagogik? In: *Erziehung und Wissenschaft. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung / Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW* 62 (2010), 6, S. 28–29.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2012): Wurzeln der Reformpädagogik. In: Fitzner u.a. (2012). S. 13–18.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2013): Erziehungswissenschaft – Kontext und Akteur reformpädagogischer Bewegungen. In: Keim, Schwerdt (2013). S. 293–326.
- Ullrich, Heiner (1990): Die Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36, S. 893–918.



<http://www.springer.com/978-3-658-07490-6>

Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik

Barz, H. (Hrsg.)

2018, XII, 623 S. 14 Abb., Hardcover

ISBN: 978-3-658-07490-6