

Keim, Wolfgang; Schwerdt, Ulrich; Reh, Sabine (Hrsg.): *Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 2016. ISBN: 978-3-7815-2107-0; 315 S.

Rezensiert von: Viktoria Gräbe, Charité – Universitätsmedizin Berlin

Der Sammelband „Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht“ verfolgt das Ziel, in der unüberschaubar gewordenen Forschungslandschaft zur Reformpädagogik „interessante neue Sichtweisen auf den historischen Gegenstand darzustellen“ (S. 8). Wolfgang Keim identifiziert hierzu zunächst die Notwendigkeit begrifflicher Präzision und markiert im Anschluss an Heinz-Elmar Tenorth das „historische Ereignis“ auf der einen, dessen Rezeption auf der anderen Seite als zu differenzierende Zugriffsmöglichkeiten historischer Analyse (S. 20). In der sich anschließenden Skizze der Rezeptionsgeschichte zur Reformpädagogik unterscheidet er einen (geisteswissenschaftlichen) konstruierenden, einen auf diesen antwortenden de-konstruierenden sowie einen favorisierten re-konstruierenden Ansatz, der unter Einsatz vielfältiger sozialwissenschaftlicher Methoden ein differenziertes Bild der Reformpädagogik als Epoche mittels Detailstudien anstrebt (S. 22ff.).

Keim schließt mit der Benennung von Forschungsthemen, die es im Kontext der Reformpädagogik künftig zu bearbeiten gelte, etwa die Besonderheit deutscher Reformpädagogik im internationalen Vergleich, die konkrete Erziehungspraxis sowie die Linien der Reformpädagogik in darauf folgende pädagogische Praxen und Diskurse (S. 58ff.). Dass Keim die drei skizzierten Typen der Rezeption weniger in Ergänzung als in hierarchisierter Abgrenzung zueinander versteht, bleibt nicht verborgen. Während sein Aufsatz den Vorzug hat, über ausschnittshafte Fragestellungen hinausgehend große Linien bisheriger Forschung zum Phänomen Reformpädagogik aufzuzeigen, bleiben die Gemeinsamkeiten von Studien, die nach Keim dem re-konstruierenden Ansatz zugerechnet werden können, vage.

Die einzelnen Beiträge lassen sich als ebensolche re-konstruierende Teilstudien zu bislang wenig prominenten Themen lesen. Ulrich Schwerdt etwa sieht in seinem Aufsatz zu „Reformpädagogik und Behinderung“ im reformpädagogisch überhöhten Bild vom Kinde sowohl eine Stigmatisierung der vom „Normalbild“ abweichenden Kinder als auch in den von ihm untersuchten reformpädagogischen Schulkonzeptionen konkrete Beiträge zur Ausgrenzung Gehandicapter aus der idealisierten Einheitsschule. Seiner Fragestellung, ob „die reformpädagogischen Vorstellungen vom kreativen, phantasiebegabten, eigentätigen Kind dazu beitrugen, die durch ihr Verhalten im Unterricht Störenden [...] aus dem Kreis der ‚Normalkinder‘ auszugrenzen“ (S. 115), lohnt es mit Sicherheit weiter nachzugehen.

Elija Horn liefert in seinem Aufsatz „Indien-Mode und Tagore-Hype“ die interessante These, dass der Indien-Bezug reformpädagogischer Schulen als wirksame Werbestrategie in einer hoch kompetitiven Schullandschaft fungiert habe. Damit leistet Horn einen Beitrag zur Entglorifizierung von Reformpädagogen in de-konstruierender Tradition. Erhellend sind seine Ausführungen zum Orientalismus, den er vor allem in seiner affirmativen, begehrenden Perspektive für die Reformpädagogik nachweist. Ebenfalls interessant ist der Brückenschlag zur Romantik, die bekanntermaßen in vielerlei Beziehung impliziter Bezugspunkt reformpädagogischer Konzepte war. Nicht ganz einlösen kann Horn seinen Anspruch, über die Feststellung des überwiegend bürgerlich-protestantischen Herkunftsmilieus der Indien-interessierten Pädagogen hinaus zu einer Wahrnehmung von Reformpädagogik als heterogenem Phänomen beizutragen (S. 151).

Klemens Ketelhuts Beitrag „Berthold Otto als pädagogischer Unternehmer“ ist interessant vor dem Hintergrund pädagogischer Fachzeitschriften als „zentraler Medien der Selbstverständigung“¹ der Lehrerschaft seit Mitte des 19. Jahrhunderts. Die Bedeutung von Ottos Zeitschrift „Der Hauslehrer“ ist

¹ Ingrid Lohmann u.a., Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Das Türkei-Bild der deutschen Pädagogik zwischen 1820 und 1930, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16 (2013), S. 751–772, hier S. 752.

nicht erst retrospektiv herausgearbeitet worden; im Gegenteil, so die These Ketelhuts, war es die Zeitschrift – und nicht die praktische Pädagogik –, die im Zentrum von Ottos Aktivitäten stand. Hin und wieder allerdings geht Ketelhut mit Aussagen Ottos zu den wahren Hintergründen seines Unternehmens zu wenig kritisch um. Die These, dass für Otto „der individuelle Nutzen [tatsächlich] nicht in der maximalen Abschöpfung monetärer Gewinne lag, sondern in der Verbesserung des Pädagogischen und der möglichst umfangreichen Popularität seiner Ideen“ (S. 188), mag zwar zutreffen, weist zudem aber implizit auf einen auch für andere Reformpädagogen belegten Narzissmus als wesentlichem Antrieb hin.²

Till Kössler stellt in seinem Aufsatz „Religiöser Fundamentalismus und Demokratie – konfessionelle Reformpädagogik nach 1900“ die These auf, dass der wechselseitige Ausschluss von Reformpädagogik und „konfessioneller Erziehung“ Bildungshistorikern lange Zeit selbstverständlich gewesen sei (S. 219). Dieser Aussage liegt möglicherweise eine missverständliche Verwendung des Terminus’ „konfessionelle Erziehung“ zugrunde. Kössler meint vermutlich konfessionelle Schulen, konkret von der katholischen Kirche finanzierte und beaufsichtigte Schulen. Denn gerade zu den bekennend christlichen Positionierungen unterschiedlicher Reformpädagogien gibt es schon eine umfangreiche Literatur.³ Auch die reformpädagogisch inspirierte jüdische Jugendbewegung, trotz ihrer (partiellen) Hinwendung zu einem eher politischen Zionismus, ist ohne religiösen Bezug nicht denkbar. Die Gegenüberstellung katholischer und nicht-konfessioneller Pädagogen greift dabei zu kurz. Dass auch im Wilhelminischen Kaiserreich das Schulwesen per se konfessionell war und es zu Teilen bis in die Weimarer Republik hinein blieb, legitimiert den Vergleich noch nicht. Darüber hinaus müssen die unterschiedlichen Motive beispielsweise der Reformen des Religionsunterrichts klarer benannt werden, die für katholische Religionspädagogen wesentlich im Erhalt des in Kritik geratenen Unterrichtsfaches bestanden.⁴

Die versammelten Beiträge bieten jeder für sich interessante thematische Neuzugänge und auch einige wenige Vorstöße in nicht

mehr ganz neue, gleichwohl noch nicht adäquat genutzte Quellenarten (vgl. etwa Ulrike Pilarczyks Beitrag zu (Jugend-)Fotografie im Kontext der Jugendbewegung sowie den Beitrag von Bettina Reimers, Stefan Cramme und Sabine Reh zu den Potentialen der in der Bibliothek für Historische Bildungsforschung gesammelten Bestände). In Zusammenhang gebracht eröffnen die Beiträge Carola Groppes („Reformpädagogik und soziale Ungleichheit“) und Peter Dudeks („Sexualisierte Gewalt in reformpädagogischen Kontexten“) sowie der Beitrag Ulrich Schwerdts (s.o.) wieder neue Fragestellungen, etwa nach der Vulnerabilität sozial stigmatisierter Schüler/innen für sexualisierte Gewalt oder zu Distributionen von Schüler/innen in der (reformpädagogischen) Schullandschaft. Besonders wertvoll sind sie da, wo sie damit über ihre enge Fragestellung hinaus auf für die historische Bildungsforschung wichtige Metafragen verweisen. So nimmt Sven Kluge einen Brückenschlag von der Theorie des Individualpsychologen Alfred Adler zum auch reformpädagogischen Konzeptionen inhärenten Gefahrenpotential, „dass ‚die Gemeinschaft‘ in pädagogischen Prozessen die Position eines autoritären Über-Ich erlangt“ (S. 265), vor. Die von Ketelhut als Forschungsdesiderat angerissene Frage nach Erfolgskriterien (reform-)pädagogischer Zeitschriften sowie sein Hinweis auf das Erfordernis komparatistischer Studien sind Anhaltspunkte für die zu leistende Zusammenführung der Erkenntnisse aus re-konstruierenden

² Vgl. hierzu etwa den Vortrag von Jasmin Trinks zu „Karl Prella – Inszenierung eines reformpädagogischen Schulkonzeptes. Unterrichtspraxis anhand von Fotos rekonstruieren?“, Quellenworkshop „Wie forschen wir Bildungshistoriker/innen?“ in der BBF, 15./16.06.2017; Jasmin Trinks, Rezension zu: Klemens Ketelhut, Berthold Otto als pädagogischer Unternehmer. Eine Fallstudie zur deutschen Reformpädagogik, Köln 2016, in: H-Soz-Kult, URL: <http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-25131> (11.11.2017).

³ Vgl. exemplarisch Ralf Koerrenz / Norbert Collmar (Hrsg.), Die Religion der Reformpädagogen, Weinheim 1994 und Kristian Klaus Kronhagel, Religionsunterricht und Reformpädagogik. Otto Eberhards Beitrag zur Religionspädagogik in der Weimarer Republik, Münster 2004.

⁴ Vgl. exemplarisch Antje Roggenkamp-Kaufmann, Religionspädagogik als „praktische Theologie“. Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik, Göttingen 2001.

Einzelstudien zu einer Systematik innerhalb der Klammer historischer Bildungsforschung. Diese muss sich dabei keineswegs, wie der Ausklang von Christa Uhlig's erhellendem Beitrag zur „Reformpädagogik im Spiegel proletarischer Zeitschriften“ vielleicht nahelegen könnte, in die Dienste zeitgenössischer Fragestellungen und Motive stellen, sondern darf angesichts von Sammelbänden wie dem vorgelegten „esoterisch“ bleiben.⁵

HistLit 2017-4-118 / Viktoria Gräbe über Keim, Wolfgang; Schwerdt, Ulrich; Reh, Sabine (Hrsg.): *Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse*. Bad Heilbrunn 2016, in: H-Soz-Kult 27.11.2017.

⁵ Vgl. Heinz-Elmar Tenorth, Lob des Handwerks – Reflexion der Theorie. Notizen zur Praxis der Historischen Bildungsforschung. Vortrag auf dem Quellenworkshop „Wie forschen wir Bildungshistoriker/innen?“ in der BBF, 15./16.06.2017.