

Andreas Flitner

Reform der Erziehung

PÄDAGOGIK



Impulse des 20. Jahrhunderts

BELTZ
Taschenbuch

Leseprobe aus: Flitner, Reform der Erziehung, ISBN 978-3-407-22386-9

© 2012 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-22386-9>

Einführung: Erziehungsreform als Jahrhundertthema

Das unspezifische Wort »Reform« hat sich in der Pädagogik eng mit der Aufbruchstimmung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts verbunden. Reformideen und Reformschulen hat es bereits in früheren Generationen gegeben; aber das Bewußtsein eines erheblichen Teils der Erzieherchaft, daß die überlieferten Methoden und Umgangsformen den gesellschaftlichen Forderungen und den geistigen Ansprüchen der Moderne nicht mehr genügen, kennzeichnet von Beginn an diese pädagogische Bewegung. Wir treffen es – sehr verschieden eingebettet – in allen Industrienationen an. »Reformpädagogik«, »Progressive education« oder »Éducation Nouvelle« bezeichnen ähnliche Programme und praktische Einrichtungen, in denen Autorität und Gehorsam, Lernen und Interesse, Aktivität und Erfahrung, Selbstsein und Gemeinschaft neu verstanden und anders als bisher gehandhabt werden sollen.

Die Wissenschaftler sind sich über die Bewertung dieser frühen Reformpädagogik keineswegs einig. Aber die lebhaften Kontroversen ebenso wie die Zahl der Untersuchungen, die sich auf diese Epoche richten und die in jüngster Zeit eher zu- als abnehmen, beweisen geradezu, wie sehr hier schon »Nerven« des Jahrhunderts getroffen sind. Nicht nur das erste Drittel, sondern das ganze Jahrhundert bleibt auf Reformthemen bezogen. Die klassischen Formen ändern sich, neue Themen treten hinzu. Eine begrenzte Zahl nicht auflösbarer Probleme bleibt – und fordert »Reform«.

Nach zwei Seiten möchte ich meinen Versuch thematisch abgrenzen:

Es geht hier *nicht* um die *strukturellen* Reformen unseres Schul- und Ausbildungssystems, also nicht um das, was gewöhnlich »Bildungsreform« genannt und in der »Bildungspolitik« umkämpft wird. Strukturfragen lassen sich zwar nicht abtrennen von dem, was uns hier beschäftigen soll – nämlich Wandel und Erneuerung der *Erziehung*; aber sie haben ihren

Schwerpunkt an anderen Stellen (etwa bei der Gemeinsamkeit oder Trennung der Bildungswege, bei der Ungleichheit der Chancen, bei Abschlüssen, Berechtigungen und so fort).

Und weiter: Es geht hier *nicht* um eine Würdigung des *historischen Phänomens* »Reformpädagogik« (oder »Pädagogische Bewegung«) im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Herman Nohl (1933) hat von der deutschen Entwicklung dieser Zeit ein farbiges Bild entworfen, Wolfgang Scheibe (1962), Wilhelm Flitner/Gerhard Kudritzki (1961), Hermann Röhrs (1991; mit Lenhart 1994) und andere haben es weiter ausgemalt und internationale Strömungen einbezogen. Neuere Autoren haben versucht, es dogmengeschichtlich aufzubrechen (Oelkers 1989), ideologiekritisch zu befragen (Rang 1990; Benner/Kemper 1993), durch historische Forschung genauer zu verorten (z.B. Konrad 1995; Ullrich 1996; Scheuerl 1997). Mir geht es in diesem Essay nicht um Geschichtsforschung über Autoren und Institutionen jener Epoche, sondern es geht um die *Themen der Erziehungslehre und Erziehungspraxis, die das 20. Jahrhundert unter der Fragestellung der Reform aufgeworfen hat*.

Erziehung in den Industrieländern hat sich im 20. Jahrhundert gewandelt wie nie zuvor. Die Veränderungen sind Antworten auf veränderte Lebenswelten und eine veränderte Öffentlichkeit, auf den Wandel der Technik, der Arbeit, der Kommunikation und Mobilität, kurz auf die Gesamtheit der sozialen Wandlungen, die pauschal der »Modernität« des Jahrhunderts zugeschrieben werden. In diese Veränderungen sind diejenigen der Erziehung, der öffentlichen wie der privaten, eingewoben. Sie sind teils als in gleiche Richtung weisende Kräfte, teils als Antworten und als Gegenarbeit zu dieser Modernisierung zu verstehen. Ich versuche hier »Impulse« darzustellen, die von Denkern und von Praktikern für die Erziehung des 20. Jahrhunderts gegeben worden sind – Impulse, die mir besonders wichtig scheinen als Bezugspunkte der pädagogischen Diskussion. Ich stelle sie hier als Pädagoge vor, also nicht mit der Absicht ihrer geschichtlichen Würdigung, sondern als Positionen und Anregungen, als Partner oder als Widerpart für das Gespräch, das heute Pädagogen zu führen haben. Die »Reformpädagogik« des 20. Jahrhunderts ist dabei nur *ein* Re-

servoir unter mehreren, auf die man sich immer wieder verwiesen sieht. Die psychoanalytische Erziehungslehre ist ein anderes; und wieder andere sind der Autoritätensturz der sechziger Jahre, die Geschlechterthematik in ihren Wandlungen, das moderne ökologische Denken und die basisdemokratischen Erfahrungen der achtziger Jahre in Ost und West. Es kommt dabei nicht auf ein Panorama der Epoche an, sondern auf Leitlinien und Beispiele des Denkens und der Praxis und auf deren Produktivität.

Die wichtigsten Teile dieses Buches habe ich, in der Geschlechterthematik unterstützt durch meine Kollegin Doris Knab, 1991 und 1992 in Vorlesungen an der Universität Jena vorgetragen und in Seminaren und auf Tagungen zu klären versucht. In der Neufassung sind einzelne Kapitel erheblich verändert und auch die Diskussionen, die das Buch ausgelöst hat, verarbeitet worden. Vor allem Kapitel 7 und die Bilanz am Ende des Buches (Kapitel 11) wurden neu gefaßt: Wie gehen wir um mit den wichtigsten Themen der Reform? Welche von ihnen sind immer noch nicht erledigt, wiewohl seit langem deutlich formuliert? Und welche haben sich verwandelt oder sind neu hinzugekommen? Vieles wird man nach wie vor vermissen: auch in der Erwachsenenbildung, der Erziehung der Behinderten, der Religionspädagogik und andernorts sind wichtige Reformideen entwickelt worden. Es bleibt ein fragmentarischer, am Vorlesungsstil orientierter Versuch: Einblick zu geben in akute Themen und Arbeitsweisen, so wie sie uns an der Wende zum 21. Jahrhundert entgegenreten.

Viele Fragen, Hinweise, Gespräche sind in dieses Buch eingegangen. Mit Ute Andresen, Reiner Baur, Eva Burmeister, Peter Fauser, Udo Grün, Rosi Haschke, Gisela John, Adelindis und Ludwig Liegle, Hans Thiersch, Barbara Wrede und natürlich mit meinen Jenaer Studentinnen und Studenten habe ich über Themen des Buches diskutiert. Manche seiner Gedanken (gewiß aber nicht seine Unvollkommenheiten) sind diesen Gesprächspartnern zuzuschreiben.

Auch in seiner Neufassung ist das Buch den Kolleginnen und Kollegen an den Jenaer Schulen und an der Friedrich-Schiller-Universität gewidmet.

1 Aufbruch ins 20. Jahrhundert

»Wer heute erklärt, daß die Menschennatur sich immer gleich bleibt« – nämlich so, wie sie sich in den ärmlichen Jahrtausenden der Geschichte gezeigt hat –, »verrät dadurch, daß er auf der selben Höhe der Reflexion steht wie z. B. ein Ichthyosaurus der Jura-Periode, der vermutlich auch nicht den Menschen als eine Zukunftsmöglichkeit ahnte!« Wer die heutige Menschheit in ihrer elenden Verfassung als den Endpunkt der Geschichte ansieht, der hat noch keine Ahnung von den Kräften der Natur und von dem, was der Mensch sein könnte. Brechen wir auf in ein neues Jahrhundert, das uns den großen Möglichkeiten des Menschen näherbringt! Verbünden wir uns mit all denen, »die hoffen, im neuen Jahrhundert den neuen Menschen zu bilden«.

»Jahrhundert des Kindes«

Mit solchem Pathos, mit solchen Hoffnungen auf die entwicklungsfähige Natur und auf ein neues Zeitalter des vernünftigen und natürlichen Menschen hat die schwedische Schriftstellerin und Lehrerin *Ellen Key* das Jahrhundert begrüßt und hat ihm den Namen gegeben, der seither immer wieder, wenn auch heute meist ironisch, zitiert wird: »Das Jahrhundert des Kindes«. Nicht nur das Buch, das zur Jahrhundertwende erschien, war ein unerhörter, heute kaum noch verständlicher Erfolg (das von mir benutzte Exemplar stammt aus der 36. Auflage von 1926 – das wären durch ein Vierteljahrhundert jährlich ein bis zwei Auflagen). Viel mehr noch als das Buch selber war sein *Titel* ein Welterfolg, das Schlagwort, das die Pädagogik des 20. Jahrhunderts in ihrem entstehenden Selbstbewußtsein getroffen und mit auf den Weg gebracht hat wie kein anderes. Was damals anfang und hier angestoßen, programmatisch formuliert und in den folgenden Jahren ideologisch und praktisch

entfaltet wurde, ist das ganze Jahrhundert hindurch thematisch präsent geblieben. Im ersten Jahrhundertdrittel sind offenbar fast alle Fragen aufgeworfen, fast alle Ideen auch schon in praktische Beispiele umgesetzt worden, welche die »moderne« Pädagogik bestimmen, das heißt auch, welche unsere heutigen Probleme und Diskussionen enthalten. Gewiß diskutieren wir sie, in der Stimmung des ausgehenden 20. Jahrhunderts, auf sehr andere Weise. Die Schraube der Weltgeschichte und des Selbstbewußtseins der Menschheit hat seither ein paar Umdrehungen hinter sich. Ich brauche nicht in Erinnerung zu rufen, welche technisch-wissenschaftlichen Veränderungen, aber auch: welche furchtbaren Ereignisse menschlichen Handelns, politischer und moralischer Schuld seither über die Erde hinweggegangen sind, wie sehr der Erdball geschrumpft ist, nicht nur im Verkehr und Handel, sondern auch in der Gefährdung der ganzen Menschheit durch einen einzigen technischen Fehler; wie sehr die Erde bedroht ist durch die Rüstungs- und Verschwendungswirtschaft, durch die Verwüstung der Naturgrundlagen unseres Lebens. Die Hoffnung und das Selbstbewußtsein am Anfang unseres Jahrhunderts erscheinen uns Heutigen unglaublich naiv.

Und doch spielt dieser Jahrhundertanfang, die Zeit der »Reformpädagogik«, die Ouvertüre. Es ist die Vorbereitung alles dessen, was die Erziehungsprobleme in der Schule und in der Familie heute kennzeichnet. Deshalb werde ich hier Autoren, Gedanken und Praxis aus der Gegenwart in einen Dialog zu bringen suchen mit Zeugen dieses Jahrhunderts, von denen manche schon heute als »Klassiker« anzusehen sind, d. h. als solche Denker oder auch Praktiker, welche die Zeichen der Zeit schon früh wahrgenommen haben. Sie haben das, was Erziehung leisten kann (oder auch: was sie nicht beanspruchen soll) ausgedrückt und damit ihre neuzeitliche Signatur bestimmt. Sie haben sie so beschrieben und durchprobiert, daß die Erörterung des Heutigen eine Diskussion mit dieser Epoche immer wieder nahelegt. Der Austausch zwischen den »Klassikern« reformorientierter Pädagogik und unserer gegenwärtigen Suche nach der richtigen Erziehung soll darum ein Kennzeichen dieser Darstellung sein.

Gründerzeit

Die »Pädagogik« des Jahrhundertanfangs ist freilich nur Teil einer viel breiteren Bewegung der Kulturkritik und Selbstkritik dieser Ära, Teil einer europäischen Bewegung, die gegen das »Viktorianische Zeitalter« aufbegehrt. Queen Victoria, die »Großmutter Europas«, durch ihre neun Kinder mit fast allen europäischen Fürstenhöfen verwandt, hatte sich selbst den Titel einer Kaiserin von Indien zugelegt, in derselben Grandiosität, in der der preußische König 1871 sich Kaiser nennen ließ: Kaiser, Caesar, Weltherrscher! Queen Victoria gab einem Zeitalter unerhörter wirtschaftlicher Prosperität den Namen, einer Epoche nie gekannter Ansammlung von Kapitalien, enormer imperialistischer Machtentfaltung und eines blühenden, naiven Kolonialismus – Kennzeichen, die ganz Europa bestimmten, aber ihre national besonderen Ausprägungen trugen. In Deutschland nannte man die Periode seit 1871 »Gründerzeit«. Die Gründung des neuen »Reiches« unter Preußens Herrschaft war damit in erster Linie gemeint, zugleich aber – schon im eigenen Verständnis jener Epoche, der Begriff ist zeitgenössisch – der ökonomische Wachstums- und Unternehmergeist, die Neugründung von Fabriken und Handelshäusern, die sich in der ganzen Welt betätigten. Hauptkennzeichen der deutschen Entwicklung waren:

- die Geldschwemme durch Konzentration des Kapitals und ein rasches Wachstum der Industrie, gleichzeitig eine Verschärfung der »sozialen Frage« – die organisierte Arbeiterschaft und ihr Selbstbewußtsein waren eben erst im Aufbau;
- rapide Zunahme der Bevölkerung und die Umschichtung der Arbeitsplätze vom Land in die Stadt; die Industriestruktur verdrängte weitgehend die Agrarstruktur;
- eine unerhörte Bautätigkeit in den Städten; Entwicklung einer Stadtkultur, wie es sie bisher nur in den Weltmetropolen gab, jetzt aber auch in Berlin, Hamburg, den rheinischen Großstädten, in Leipzig, in Frankfurt und in München angestrebt wurde. Hier entstand ein Wettstreit um Reichtum und

Prestige, der in manchem schon mit der heutigen Situation vergleichbar war. Sowohl die Bürgerquartiere und mittelständischen Mietshäuser jener Zeit als auch die Elendsquartiere, die schwarz geteerten Hinterhäuser, sind Zeugen dieses Städtewucherns um die Jahrhundertwende.

Man muß aber, auch in solcher groben Charakteristik, mindestens ein viertes Kennzeichen noch hinzusetzen, das gewöhnlich nicht mit genannt wird, weil es dem Aufbruchsbewußtsein um 1900 nur in verzerrter Weise, nur als Negativum erschien: das flächendeckend und aufwendig bereitgestellte Schulsystem. Schulpflichtregelungen gibt es seit der Französischen Revolution und dem Preußischen Landrecht am Ende des 18. Jahrhunderts, in mancher der protestantischen Kirchenordnungen sogar schon viel länger. Aber ein wirklich vorhandenes dichtes Angebot, mit Schulbauten und ausgebildeten Lehrern, mit durchgesetzter Schulpflicht und wirksamer Aufsicht des Staates, finden wir erst in dieser Epoche. Daneben hatten sich Anfänge eines Gewerbe- und Berufsschulwesens gebildet und ein modernes höheres Schulwesen gegenüber dem bis dahin allein herrschenden humanistischen Gymnasium, vor allem die in der Regel neusprachlich-lateinisch orientierten Realgymnasien und mathematisch-naturwissenschaftlich ausgerichteten Oberrealschulen, die genau im Jahre 1900 auch das Recht eines Zugangs ihrer Absolventen zur Universität bekamen. Das alles waren öffentliche Leistungen, die ein halbes Jahrhundert früher noch das Entzücken aller Progressiven hervorgerufen hätten. Gerade die staatliche Aufsicht und Organisation war es – gegenüber kirchlicher Kontrolle oder kommunaler Abhängigkeit –, wofür die Lehrer und mit ihnen die Parteien das Jahrhundert über gekämpft hatten. Beamtung ihres Berufs und Staatlichkeit der Schule waren die großen Ziele der Lehrerschaft. Nur vom Staat konnte man erwarten, daß er gegenüber privaten Winkelschulen, Geistlichenherrschaft und lokalem Filz die Sachlichkeit und Unabhängigkeit durchsetzte, die das Schulwesen brauchte. Nur der Staat konnte ein allgemeines und »modernes« Bildungswesen garantieren.

Gerade an dieser Stelle aber haben sich um 1900 die Kul-

turkritik und die Reformbewegung festgehakt. Gerade hier schien der Fortschritt, der so lange erhoffte und betriebene, einer Generation junger Menschen nun plötzlich schal, beengend, sinnlos geworden. Da hatte man also prächtige und teure Schulen – die Gebäude stehen zum Teil heute noch, Burgen des Geistes und der aufklärenden Belehrung. Da schien erreicht, was der Liberalismus versprochen hatte, verbreiteter Reichtum, große Städte mit pulsierendem Verkehr, eine hoch effektive Industrie, Welthandel (»Kolonialwaren« stand noch in meiner Kindheit an Lebensmittelgeschäften). Und alles dies war verbunden mit nationaler Machtentfaltung, mit dem Aufstieg des deutschen Reiches zur Weltmacht und dem damit begründeten öffentlichen Selbstbewußtsein der Deutschen.

Jetzt aber kam eine Generation, der das alles nicht mehr schmeckte. War es das – so fragte sie –, was die Freiheitskämpfer von 1813, die Demokraten von 1830 und 1848, die Lehrervereine und »Patriotischen Gesellschaften« gewollt hatten? War dieses System staatlicher und wirtschaftlicher Machtentfaltung nicht gediehen zu einem Hort der Entfremdung und der Konvention? Und waren die Schulen dieses Systems mit ihrer Bürgerlichkeit, ihren Reserveoffiziers-Lehrern, ihren Inhalten und Konventionen nicht Ausdruck einer Welt, die die junge Generation nicht mehr akzeptierte?

Recht auf »Leben«

Hören wir noch einmal Ellen Key, die mit ihrem Buch den Nerv dieser Zweifel und Erschütterungen offenbar getroffen hat. Sie spricht am Anfang ihres Buches von dem Bild eines schwedischen Künstlers:

Ein nacktes Kindlein – das neue Jahrhundert symbolisierend – will sich niederlassen auf der Erde. Aber im Näherkommen erschrickt es »bei dem Anblick des mit Waffen gespickten Balles, auf dem für die neue Zeit nicht ein Zoll breit Boden frei ist, den Fuß darauf zu setzen!« (S. 13). Von »ökonomischen und kriegерischen Schlachtfeldern« ist die Erde verwüstet, mit Netzen der Herrschaft und mit Waffen-

arsenalen bedeckt. Der primitive Durchsetzungskampf und seine traditionellen Mittel, die Tötungswaffen, die Machtballungen und das rücksichtslose Wirtschaften beherrschen die Erde. Es sind die Gegner der neuen Zeit, die Feinde dessen, was das nackte Kind symbolisieren soll: Natur, Zuwendung, Liebe, Humanität.

Das soziale Elend in den Wohn- und Lebensbedingungen der Arbeitermassen, die industrielle Verwüstung und, schon damals, ein gigantischer Anteil der öffentlichen Haushalte für Heerestechnik und Flottenbau sind für Ellen Key und ihre Leserschaft die sozialen und materiellen Kennzeichen der Jahrhundertwende. Sie sind begleitet von einem Krisenbewußtsein im Geistesleben und in der öffentlichen »Kultur«, besonders in den Gruppen, in denen sich der Wandel der Erziehung angebahnt hat. Es ist das sogenannte Bildungsbürgertum, also jene Sozialschicht, die mit bevorzugter Schulbildung, mit herausragender beruflicher und gesellschaftlicher Stellung als maßgebend und stilformend angesehen wurde. Hier zuerst gerieten die Säulen des Wilhelminischen Obrigkeitsstaates, seiner Kultur und seiner Schule ins Wanken.

Es ist die Welt, in der *Schopenhauer* gelesen wurde, mit einer »angenehmen Mischung von Gruseln und staunender Bewunderung« (wie Harry Graf Kessler schreibt) – wo *Nietzsche* als der große »Erzieher zur Freiheit« erlebt wurde (so nennt ihn Stefan Zweig), als Kündler »eines Lebens voll Kraft und brutaler Schönheit« (so träumt Senator Buddenbrook über den Niedergang seines Handelshauses hinweg). Kaum eine literarische Figur, kaum ein biographischer Rückblick aus jener Zeit, in dem Nietzsche nicht eine große Rolle spielt – oder sagen wir »der Nietzscheanismus« – in bestimmten Elementen und Bildern aus dem vielschichtigen und schwer zu entschlüsselnden Werk des Philosophen: das Bild vom »Übermenschen«, der die Fesseln seiner christlich-aufklärerischen Überlieferung sprengt; und das Wort vom »Tode Gottes« – nicht etwa der Leugnung Gottes, sondern seinem Tod (denn die Menschen haben ihn umgebracht in ihrer säkularen und rationalen Welt). Das Wort auch von der »Umwertung aller Werte«, in der die christlich-humanistische Tradition als Ideologie der Schwäche

und der Lebensfeindlichkeit einer wahren Entfaltung des Menschen entgegenstand.

Hat nicht die traditionelle Moral längst ihren Kern, ihre religiöse Begründung und ihren Glauben an sich selbst verloren? Ist sie nicht, im Zeichen des schon herrschenden Nihilismus, zu einer Zwecklehre geraten, einer Herdenmoral, die der öffentlichen Ruhe und Ordnung dient? Zu einer Macht der Unterdrückung ist sie geworden, der Lebensfeindschaft und Verneinung, zur »Widernatur«. »Wir müssen uns von der Moral befreien, um moralisch leben zu können«. »Befreien« bedeutet nicht nur ein Joch abschütteln, sondern die neue Wahrheit ergreifen. »Frei nennst du dich?« heißt es an einer berühmten Stelle des Zarathustra. »Deinen herrschenden Gedanken will ich hören und nicht, daß du einem Joche entronnen bist ... Frei wovon? Was schießt das Zarathustra? Hell aber soll mir dein Auge künden: *frei wozu?*«

Frei zum Leben, lautet die Botschaft der Nietzscheaner, zu seiner Steigerung und Vertiefung; zur »Echtheit« und zur Verwirklichung des Einzigartigen, das in jeder Lebenskonstellation bereitliegt. Was eine spätere Generation »Selbstverwirklichung« nannte und was im »Expressionismus«, dem Ausdruck der eigensten Erlebnisform, zu einem künstlerischen Programm wurde, hat hier, in der Lebensphilosophie Nietzsches, seine Grundlagen.

Von der kaum glaublichen Wirkung, welche die Schriften und Themen Nietzsches ausübten, vermag die zeitgenössische Belletristik eine Ahnung zu geben: Hermann Sudermanns und Gerhart Hauptmanns Dramen, Richard Strauß' »Zarathustra« Oper. Auch Frank Wedekinds »Lulu« gehört in diesen Umkreis, Hermann Hesses »Faust und Zarathustra«, J. V. Widmanns Drama »Jenseits von Gut und Böse«, R. Steinhausers Novelle »Der Übermensch« (Pütz 1967). Auch Ellen Keys Metaphorik, ihre Gleichsetzung des Kindes mit Neuanfang, Vitalität, unbekümmertem Lebensrecht und verzücktem Ja-Sagen zur Gesamtnatur des Lebens stammt aus Nietzsches Bilderwelt. Und ihr ganzes Buch ist von Nietzsche-Gedanken und -Zitaten durchzogen.