

Wolfgang Beutel: Reformpädagogik und politische Bildung

„Reformpädagogik“ ist ein bis in die heutige Schul- und Wissenschaftspraxis reichender Topos und zugleich ein äußerst ausdifferenzierter und vielfältiger Erfahrungshintergrund für eine Pädagogik in der Schule, die Aspekte des Zusammenlebens, des Gemeinwesens, der Staatlichkeit und eines auf Individualisierung und Eigenständigkeit von Kindheit und Jugend setzenden Lernens in sich trägt. Ihre Bedeutung als Ausfluss der Moderne bzw. als deren Gegenbewegung ist zudem bis heute umstritten. Dennoch bieten gerade aktuelle Praxishintergründe insbesondere für Demokratie-Lernen und politische Bildung eine Fülle an Anknüpfungspunkten und offenen Fragen, die der Artikel exemplarisch herauszuarbeiten sucht: Reformpädagogik und politische Bildung stehen in einem Wechselverhältnis, dass einer entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Forschung für politische Bildung und Demokratiepädagogik noch viele Aufgaben anbietet.

Beutel, Wolfgang, Dr. phil., Geschäftsführer „Wettbewerb Förderprogramm Demokratisch Handeln“, Löbstedter Str. 67 07749 Jena; Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung und Demokratie-Lernen, Bildungsreform, praktisches Lernen.

Die „Reformpädagogik“ steht als Begriff und als pädagogischer sowie erziehungswissenschaftlich erarbeiteter Erfahrungskontext bis zur heutigen Zeit in einer Strömung von Rezeption, Kritik und Praxisanregung in der Schule, im Schulwesen und in den pädagogischen Wissenschaften. Dies gilt sowohl für den internationalen (dort v.a. für die Länder in der Tradition der angelsächsischen Kultur und Sprache) als auch für den deutschsprachigen Raum und speziell für die Debatten und Entwicklungen zur Bildungspolitik und Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. „Reformpädagogik“ im heute gängigen Verständnis in Wissenschaft und Praxis bezeichnet zunächst einen Zeitkorridor von etwa 1890 bis 1933 und „wirft eine Reihe von Problemen und terminologischen Schwierigkeiten auf, hinter denen sich unterschiedliche Verständnis- und Interpretationsweisen verbergen“ (Schonig 1995, S. 531).

Der Begriff der „Reformpädagogik“ zielt dabei nicht allein auf eine historisch verstehbare und abgeschlossene Zeiterscheinung, sondern markiert zugleich ein grundsätzliches Anliegen in der Schulpraxis und der Erziehungswissenschaft, das auch und gerade für die Frage nach der politischen Bildung und der demokratischen Erziehung und der zugehörigen Lern- und Erfahrungsqualität von Bedeutung ist. Viele Initiativen, Vereinigungen und Gruppierungen der historischen Periode der „Reformpädagogik“ haben Motive aufgegriffen und kulturell bzw. politisch gestaltet, die für die heutige Frage nach dem Verhältnis von Reform und Kontinuität in Politik und Kultur wichtig sind. Die „Lebensreform“, die Gleichberechtigung von Mann und Frau, die soziale Frage sowie Forderungen und Konzeptualisierungen einer Schule „vom Kinde aus“ sind beispielgebende Größen einer bis in die Gegenwart weisenden pädagogischen Reformdiskussion, die davon ausgeht, dass mit Kindern und Jugendlichen Kultur und Politik zu beeinflussen sind: „Eine Veränderung der Welt durch Erziehung scheint möglich“ (Flitner 2001, S. 24).

Nebst diesem für Fragen der politischen Bildung elementaren Theorem pädagogischer Reformbemühungen – dass Erziehung und Bildung nicht nur subjektiv gebundene Größen sind, sondern vielmehr Phänomene und Prozesse bedingen, die auf die gesellschaftliche Realität maßgeblich Einfluss haben, ebenso wie sie von dort beeinflusst werden – muss allerdings beachtet werden, wie sehr das Phänomen, das heute als „Reformpädagogik“ erziehungsgeschichtlich und erziehungswissenschaftlich gefasst wird, sich weniger auf theoretische Entwürfe und vorausgehende ideologische Konstrukte stützt, denn auf praktischen Versuche und Erfahrungen sowie deren Dokumentation und die nachfolgende mehr oder weniger kritische Reflexion: „Die Praxis der Reformpädagogik entsteht nicht aus einer neuen Theorie“ (Oelkers 1992, S. 9). Die reformpädagogische Praxis war der Reflexion und der analytischen Deutung – auch der partiell auftretenden Ideologisierung und

Idealisierung – vorgeordnet, denn „... in den Anfängen der ... meisten ... Bewegungen standen die Berichte der Praktiker im Vordergrund“ (Schonig 1995, S. 532).

Dass die mit der „Reformpädagogik“ im weitesten Sinne einhergehenden Schul-, Unterrichts- und Lernkonzepte auf praktischer Erfahrung fußend Einfluss auf Konzeptionen politischer Bildung gehabt haben, ist explizit noch wenig erforscht, gleichwohl im Kontext der schulpädagogischen Debatten und Entwicklungen zu einer Schule, in der ein mündiges Subjekt erfahrungsgesättigt lernen soll, sich als verantwortlicher Bürger bzw. Bürgerin in der demokratischen Gesellschaft zu verstehen – wie dies eine maßgebliche schulpädagogische und schulreformerische Grundströmung in der Bildungsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland auszeichnet – von zentraler Bedeutung. „Reformpädagogik“ ist so gesehen ein Bestandteil dessen, was Flitner als „Reform der Erziehung“ (2001) im Sinne einer Daueraufgabe von pädagogischer Wissenschaft und Praxis bezeichnet und als Teil der Moderne konzeptualisiert, indem Erziehung in Schule und privater Lebenswelt gefordert ist, zu ermöglichen, für „... Kinder und Jugendliche auch das ‚System‘ der Gesellschaft und seiner universalistischen Strukturen zu erlernen und auszuhalten“ (ebd., S. 267). Damit ist ein grundlegendes, auf politische Bildung im engeren und im weiteren Sinne zielendes Argument ausgesprochen. In welchen Themen, Konzepten, Feldern und Erfahrungen hiervon die „politische Bildung“ heute betroffen ist, soll hier in exemplarischen Schwerpunktsetzungen skizziert werden.

Reformpädagogik und politische Bildung

Reformpädagogik scheint in den Diskursen zur politischen Bildung nur periphere Bedeutung zu haben. In einschlägigen Handbüchern findet man dazu kaum ein Stichwort. In einer zentralen Quellensammlung zur „Politischen Bildung in Deutschland“ (Kuhn/Massing/Skuhr 1993) wird dieses geschichtliche Phänomen zwar in zwei Abschnitten oder auch historischen Epochen berührt: Unter den Stichworten „Staatsbürgerliche Erziehung in der Monarchie“ und „Staat und Volk – Bezugspunkte politischer Bildung in der Weimarer Republik“ werden dort im wesentlichen die Bezugspunkte einer Erziehung zum und für den Staat im Spannungsfeld zwischen obrigkeitlich verordneter Untertanenerziehung durch die Regierung Kaiser Wilhelms II. und der pädagogischen Entwürfe zu einer „staatsbürgerlichen Erziehung“ durch Georg Kerschensteiner, Friedrich Wilhelm Foerster, Theodor Litt und Eduard Spranger aufgegriffen. Es wird aufgezeigt, wie sich die politische Bildung schon früh zwischen staatskonformer Reproduktionsleistung und autonomer bürgerlicher Bewußtseinerziehung zu etablieren versucht und dabei in ein Spannungsfeld gerät, das sie insbesondere in den Phasen undemokratischer politischer Systemstrukturen zu Anpassungsleistungen zwingt, in denen sie ihren aufklärerischen und nach Autonomie und Mündigkeit als Bildungsziele strebenden Anspruch aufgeben musste.

Die vielfältigen erziehungs- und schulpraktischen Konzepte der Reformpädagogik jedoch spielen im Zusammenhang dieser quellenbezogenen Analysen erwartungsgemäß kaum eine Rolle. Fragt man hingegen heute aus schulpädagogischer Sicht nach einer politisch bildenden Schulerfahrung, geraten durchaus Traditionen und Themen in den Blick, die reformpädagogischen Quellen entspringen: Individualität und Selbsttätigkeit bzw. Selbstständigkeit von Kinder und Jugendlichen unter dem Stichwort der „Verantwortung“, die Anerkennung von Verschiedenheit unter den Stichworten „Individualisierung und Differenzierung“ und die staatsbürgerliche Erziehung sowie das Konzept der „Schule als Staat“ bilden Bezugspunkte, in denen politische Bildung eine Rolle spielt bzw. in denen Themen und Aufgaben für schulisches Lernen entstehen, die bis in die heutige Zeit mit Zielen und Aufgaben politischer Bildung korrespondieren. Dabei muss hier von einer Zuspitzung und Themenauswahl ausgegangen werden, da die vielfältigen Verschränkungen des reformpädagogischen Erbes und der aktuellen reformpädagogischen Debatten und Entwicklungen in der Schulpädagogik in einem Übersichtsartikel nur ansatzweise entfaltet werden können.

Verantwortung

Kinder und Jugendlichen sollen als Individuen begriffen werden und ihre vielfältigen Kräfte, insbesondere ihre Interessen und ihre natürliche Anlagen zum Lernen entfalten können. Sie sollen dabei zugleich Verantwortung übernehmen. Dieses Motiv prägt die Praxiskonzepte der Reformpädagogik in mehr oder minder ausgeprägter Form nahezu durchgängig, vom Modell des „Gesamtunterrichts“ bei Bertold Otto bis zu den pädagogischen Praxen und Konzepten der Landerziehungsheime. Gerade dort war die Erziehung zur Verantwortung Ausgangspunkt für pädagogische und gesellschaftlich bedeutsame Praxis- und Übungsfelder. So zeigt sich die „Erziehung zur Verantwortung für den Ernstfall“ als ein jugendpsychologisch begründetes grundlegendes „Motiv der Landerziehungsheimbewegung“ (Scheibe 1994, S. 131). Kurt Hahn, Gründer der Landerziehungsheime Salem am Bodensee und Gordonstoun in England, definiert diese jugendspezifische Anforderung folgendermaßen: „...man kann (zu Jugendlichen, Anm. d. A.) sagen: Du wirst gebraucht, das zieht an und das ist auch die Wahrheit. Denn die heranwachsende Jugend hat eine Regeamkeit der Sinne und eine Wachsamkeit des Gemüts, die weder vom Kind noch vom Manne erreicht werden“ (Hahn 1982, S. 99).

Das Element der Verantwortung wird dabei pädagogisch umgesetzt durch ein in der Schulkultur fest verankertes „Ämter- und Pflichtenwesen“, innerhalb dessen alle Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Funktionen zum gemeinsamen Leben in der Schule, aber auch zur Wahrnehmung von Hilfs- und Sozialdiensten in der schulischen Umgebung angehalten sind. Beispiele hierfür geben die Schulfeuerwehren in Salem und in der Odenwaldschule, die sozialen Dienste außerhalb dieser Schulen wie Sanitätsdienste, Seenotrettungsdienst, Dienste in Altenheimen, bei Gastarbeiterfamilien und bei Behinderteneinrichtungen, die mit heute aktuellen Konzepten des „Service-Learning“ korrespondieren, aber auch die Beteiligung von Schülerschaft durch Schülersprecher in der gemeinsamen Leitung der Schule Salem (Seydel 1995, S. 24). Diese Korrespondenz des Hahn'schen Konzeptes einer Schule, die sich als Modell eines Gemeinwesens begreifen lässt, in der jedes Mitglied öffentliche Verantwortung übernehmen muss, prägt die bedeutenden Landerziehungsheime – die sich in der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime (LEH; www.leh.de) zusammengeschlossen haben – bis heute, die damit zugleich einer Überlegung Friedrich-Wilhelm Foersterns folgen: „Der wichtigste Träger sozialer und staatlicher Kultur ist das Verantwortlichkeitsgefühl“ (zit. nach Scheibe 1994, S. 202).

Individualisierung und Differenzierung

Entscheidend für die reformpädagogische Orientierung „am Kind“ ist die Anerkennung der Kindheit als eigenständiger Lebens- und Entwicklungsphase, die eine „besondere Form des Lebens“ darstellt (Scheibe 1994, S. 58). Insbesondere die italienische Ärztin und Pädagogin Maria Montessori hat vor dem Hintergrund der tiefenpsychologischen Forschungen ihrer Zeit die Eigenständigkeit des kindlichen Zugangs zur Welt und der Differenz zwischen Kinder- und Erwachsenenleben herausgearbeitet: „Auch das Kind ist ein Arbeiter und Erzeuger ... es (hat) seine eigene, große, schwere und wichtige Aufgabe zu erfüllen: die Aufgabe, den Menschen zu bilden“ (Montessori 1980, S. 269). Ellen Key hat die Emanzipationsbedürfnisse der Frau und des Kindes in ihren individuellen Ansprüchen impulsiv und mit reicher eigener Sprache zu Beginn des 20. Jahrhunderts formuliert, die in ihrer Vision als „Jahrhundert des Kindes“ (Key 1902) zu gestalten waren. Ihre umfassende Kritik an den repressiven Strukturen üblicher gesellschaftlicher Reproduktion in Familie und Schule betont ebenfalls den Eigenwert und vor allem die Individualität kindlichen Lebens und Lernens: „Bevor nicht das Phantom der ‚allgemeinen Bildung‘ aus den Schulplänen und den Elternköpfen vertrieben ist und die Bildung des Individuums die Wirklichkeit wird, die an ihre Stelle tritt, wird man vergebens Reformpläne entwerfen (ebd., S. 96), ... die erste Erziehung muss darauf hinzielen, die Individualität zu stärken“ (ebd., S. 115).

Individualität erkennen, fördern und stärken waren – trotz aller auch vorhandenen Gemeinschaftsphantasien und -ideologie – tragende Ausgangspunkte in der

Reformpädagogik, vor allem in ihrer Gegenposition zur „alten Schule“ des ausgehenden 19. Jahrhunderts, die einen bis heute gültigen Bestandteil auch politisch wirksamen Lernens ausmachen. Das zeigt sich nicht zuletzt auch in der Kritik an der restriktiven Form der Leistungsbeurteilung, die zu dieser „alten Schule“ gehörte und die sich, wie vieles aus der Reformpädagogik, vor allem in neuen Praxis- und Handlungsformen zeigte, deren gemeinsames Element „... die Ablehnung der Ziffernzensuren (war). An ihre Stelle sollten Charakteristiken oder Lernberichte treten“ (Beutel 2005, S. 44). Diese reformpädagogische Linie der Veränderung schulischer Praxis von curricularer Orientierung hin zu individuellen und lernförderlichen Formen der Leistungsbeurteilung enthält gerade heute auf neue Weise aktuelle Bezüge zur Frage der politischen Bildung und der demokratischen Erfahrung: Wir wissen, dass fehlende Anerkennung und zu geringe oder gar keine Erfahrung von Erfolg und Selbstwirksamkeit (vgl. Edelstein/Fauser 2001) zu latenter oder auch handlungswirksamer Fremdenfeindlichkeit und Gewalt beitragen können. Positive Schulerfahrung hängt mit Lernerfolg und positiver Leistungsrückmeldung direkt zusammenhängt: „Von hier aus betrachtet ist die Stärkung des erfolgreichen Lernens bei den Kindern und Jugendlichen durch individuelle Förderung und eine ebenso auf die einzelnen Lernenden gerichtete Leistungsbeurteilung, die wesentlich auf eine laufende Kultur des Miteinander Sprechens über Lernen und Leistung setzt, ein anhaltend wichtiger Entwicklungsstrang für die Schule (ebd., S. 245) – eben ein für demokratisch gehaltvolle Erfahrungen wichtiger Wechsel von der Exklusion zur Inklusion, vom Ausschluss zur „Einbeziehung des Anderen“ (Habermas 1999). Die gegenwärtige schulpädagogische Diskussion zur Individualisierung wird ergänzt um den Aspekt der Differenz und der zugehörigen Forderung nach Integration. Verschiedenheiten in Lern- und Erfahrungsvoraussetzungen gehören zum grundlegenden Kontext des Aufwachsens in der Moderne. Wenn Schule traditionell organisatorisch und didaktisch von nach Homogenität geprägten Kriterien wie Alter, Leistungsfähigkeit und Fachlichkeit ausgeht, steht dem zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine Diversifizierung insbesondere im Bereich des sozialen, kulturellen sowie religiösen und ethnischen Gegebenheiten entgegen: „Die Verschiedenheit scheint sich von allen Seiten her zu vermehren, aus dem Sozialkontext der Herkunftsfamilien, aus den Ländern und Kulturen, denen die Kinder entstammen, aus dem Sozialisationsschicksal ihres bisherigen Lebens und aus der Liberalisierung der Lebensformen und Individualitätsstrebungen der Moderne. Alles das modelliert an der Verschiedenheit der Kinder so stark, dass es oft für die Erzieher nicht leicht ist, noch einen Boden des Gemeinsamen zu finden.“ (Flitner 2001, S. 248). Gefordert ist eine „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1995), die sich – gerade im Feld der interkulturellen und interreligiösen Differenzen insbesondere in Schulen an sozialen Brennpunkten und in städtischen Ballungsräumen – auch und gerade mit Projekten von Kommunikation, Regelfindung und Verständigung an demokratisch und politisch gehaltvollen Lernformen erproben muss (Beutel/Fauser 2001b, S. 74 ff.; Gebuhr/Tacke 2001).

Schule als Staat und „Staatsbürgerliche Erziehung“

Ein besonderer Topos in der heutigen Reformdebatte hängt auf vielfach verschränkte Weise mit Praxisformen der reformpädagogischen Bewegung zusammen: Der Topos von der „Schule als Staat“. Insbesondere Friedrich-Wilhelm Foerster und Georg Kerschensteiner konzipierten einen pädagogischen Ansatz, bei dem die Schule in ihrer „... inneren Verfassung so strukturiert sein soll, dass sie der politischen Verfassung des Staates entspricht und damit auf ihn vorbereitet“ (Scheibe 1995, S. 245). Dabei unterscheiden sich die Bezugsgrößen und Erfahrungshintergründe beider Ansätze fundamental. Kerschensteiner stellt in seinem Konzept der staatsbürgerlichen Erziehung nicht – wie etwa John Dewey in der pragmatistischen angelsächsischen Tradition (1993) – die Demokratie als Lebensform in den Mittelpunkt, sondern die Idee des Staates als höchstes sittliches Gut. Demzufolge ist es deshalb Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung, die „sittliche Idee des Staates“ allererst zu verwirklichen (Kerschensteiner 1912). Da dieses Ideal und die Wirklichkeit kaum übereinstimmen, muss in Kerschensteiners Konzept der Zögling seine egoistischen Triebe

zurücknehmen, um zum Staatsbürger und damit zum Träger des Staates werden zu können. Begriffe wie Ritterlichkeit, Hilfsbereitschaft und Dienst gehören folglich bei Kerschensteiner in den Katalog staatspädagogischer Tugenden. Die Schule kann diese Tugenden durch Arbeit fördern. Hier liegt der für die Pädagogik Georg Kerschensteiners zentrale Verbindungspunkt zwischen Arbeitsschule und staatsbürgerlicher Erziehung. Dabei ist der Begriff der Arbeit durchaus „handwerklich geprägt, zugleich aber ethisch hoch aufgeladen“ (Beutel/Fauser 2001a, S. 31). An einer praktischen Aufgabe, die er zweckmäßig, sachgerecht und sorgfältig ausführen können muss, lernt der Einzelne nicht nur die Kunstfertigkeit und das Handwerk, sondern auch die sittlichen Werte und Tugenden, auf die der Staat angewiesen ist. Insoweit bildet bei Kerschensteiner die gemeinsame Arbeit an einer Sache in der Schule eine Keimzelle der staatsbürgerlichen Erziehung: „Das Kernstück von Kerschensteiners Idee der politischen Bildung ist die Arbeitsgemeinschaft. Der wahre Staat ist nichts anderes als eine umfassende, sittlich hoch stehende Arbeitsgemeinschaft“ (Wilhelm 1979, S. 109).

Dieses Konzept, bei dem soziale Erfahrung, Arbeitsgemeinschaft und praktische Tätigkeit die erzieherische Voraussetzung zu einem idealistisch überhöhten Bild des Staates schafft, wird bereits in den Reformdebatten der 1920er-Jahre von Friedrich-Wilhelm Foerster kritisiert. Er betrachtet das Gemeinschaftsleben als soziale Erfahrung für die Erziehung zum Staatsbürger als nicht hinreichend, als möglicherweise sogar kontraproduktiv: „So wichtig daher auch Arbeitsgemeinschaften und Selbstregierung des Schüler sind als Übungsstätten für mancherlei staatsbürgerliche Fähigkeiten und Praktiken, sie reichen nicht an das eigentliche Problem heran (Foerster 1995, S. 277). Foerster betont in Rekurs auf angelsächsische Traditionen eine „Gymnastik des Gerechtigkeitssinnes“ (a.a.O.) in Blick auf das Spiel (im Sinne einer Übungsstätte für Tugenden wie „Fairplay“ und Ausgleichsinstitutionen wie „Schulgerichte“) sowie einer auf Duldung und Höflichkeit oder auch Takt setzenden Erziehung zur „Duldung“ und „Ritterlichkeit“ gegenüber Mitschülern, die unsympathisch sind: „Das entwickelt ‚staatsbildende‘ Fähigkeiten, weil es Einheit zwischen Gegensätzen schafft“ (a.a.O.).

Ganz anders und weniger skeptisch konzipiert John Dewey seine Praxis und Theorie zur Schule als „embryonic society“ – einer Gesellschaft im Kleinen, im Wachsen und Werden. Gerade Deweys Erfahrungen mit seiner „laboratory school“ an der Universität von Chicago ist auch für die deutsche schulpädagogische Entwicklung und Debatte von größter Bedeutung, da sie in der Reformpädagogik, der politischen Bildung und in der Schulreformpraxis der Bundesrepublik Deutschland auf höchst unterschiedliche Weise und mit großer Vielfalt in den Akzentsetzungen rezipiert worden ist. Sowohl Kerschensteiners Denken ist von Deweys Arbeiten intensiv angeregt worden als auch das Konzept einer „Partnerschaftspädagogik“, das Theodor Wilhelm (alias Friedrich Oetinger) in den fünfziger Jahren in die deutsche Schulpädagogik und politische Bildung eingeführt hat. Nicht zuletzt sind die Reformschulprojekte Hartmut von Hentigs an der Universität Bielefeld – insbesondere die Laborschule (Hentig 1973)– von dieser angelsächsischen Tradition des Pragmatismus und der Schule als Staat (bei Hentig in der Figur der „Schule als Polis“) intensiv beeinflusst worden. Deweys Konzept der Wechselwirkung von Erziehung, Erfahrung und Weiterentwicklung, ja Transformation der Demokratie hängt mit seiner Auffassung von Handeln und Erfahrung unmittelbar zusammen. Die Erfahrungen der Einzelnen und der Gesellschaft konstituieren erst die Demokratie als Lebensform, als die menschliche Sphäre, die das Handeln des Einzelnen ermöglicht: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform. Sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1993, S. 121). Infolgedessen muss die Demokratie eine Gesellschaft etablieren, bei der alle Mitglieder mitwirken und mitbestimmen können und zugleich zur Beteiligung verpflichtet sind. Der Einzelne muss für die Demokratie Leistungen nach Maßgabe seiner Fähigkeiten erbringen und umgekehrt muss die demokratische Gesellschaft diese Leistung beim Einzelnen fördern. Schon deshalb muss sie für die Beteiligung aller an der Demokratie sorgen: „Wenn jedoch die Demokratie einen moralischen und idealen Sinn hat, so kann es nur der sein, dass für die Gesellschaft wertvolle Leistungen von allen verlangt werden, dass aber auch die Möglichkeit zur Entwicklung ihrer besonderen Fähigkeiten allen gegeben wird.“ (Dewey

1993, S. 165) Erziehung ist für Dewey in zweierlei Hinsicht wichtig. Einerseits ist sie „beständige Erneuerung der Erfahrung“ (ebd., S. 112), andererseits zugleich notwendige Voraussetzung für die Demokratie: „Denn die Demokratie setzt Erziehung in besonderer Weise voraus, da sie auf freiwilliger Bereitschaft und Überzeugung gründet. Dabei sind Kinder und Erwachsene insofern aufeinander angewiesen, als der Fortbestand des sozialen Lebens überhaupt ohne ein andauerndes Lehren und Lernen nicht denkbar ist. Schon das Zusammenleben als solches, der Umgang miteinander, hat eine erziehende Seite“ (Beutel/Fauser 2001b, S. 29). Der Zusammenhang von Demokratie, Handeln und Erziehung in Deweys Sicht lässt sich insgesamt als eine „generative Praxis“ (Fauser 1991) beschreiben, in der zum einen Erfahrungen und Lebensformen von einer Generation an die nächste weitergegeben, zum anderen beständig neue Formen der Konkretion von Erfahrung und Demokratie hervorgebracht werden.

Insbesondere diese Vorstellung einer Transformation der Demokratie durch Erziehung in einem schulischen Gemeinwesen, dass sich als Ausgangspunkt und Übersetzung einer als Demokratie organisierten und gelebten Form des Staates verstehen lässt, hat bis in die heutigen Debatten um „Demokratie-Lernen“, Demokratiepädagogik und politische Bildung hinein intensive Auswirkungen. Es wird insbesondere in der schulpädagogischen Reform- und Entwicklungstradition rezipiert. Durch die gegenwärtigen Diskussionen um den demokratie-erneuernden Stellenwert bürgergesellschaftlicher Potenziale scheint hier zudem einer der Hauptanknüpfungspunkte reformpädagogischen Denkens und Handelns im Spannungsfeld zwischen Schulpädagogik und politischer Bildung zu liegen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Reformpädagogik für die politische Bildung beides war: Anregungspool und Hindernis zugleich, das es durch eigenständige unterrichtsnahe Konzepte und Theoriebemühungen zu überwinden und zu erweitern galt. Denn es darf nicht vergessen werden, dass gerade in der pädagogischen Reformbewegung auch starke antiaufklärerische Denkungsarten sichtbar geworden sind, die politische Bildung in Misskredit gebracht haben, weil sie sie zu staatskonformer, ja ideologischerzeugender Funktion missbraucht haben. Diese Ambivalenz und die damit verbundenen antimodernen Züge insbesondere der deutschen Reformpädagogik wurden in den letzten Jahren durch die erziehungswissenschaftliche Historiographie intensiv aufgearbeitet (Oelkers 1992, Ullrich 1990). Dennoch muss daran erinnert werden, dass insbesondere die praxisnahe schulpädagogische Ausrichtung des Phänomens der „Reformpädagogik“ bis heute ungehobene Potenziale für die Konzeptarbeit politischer Bildung und demokratischer Erziehung bereitstellt. Gerade Friedrich Wilhelm Foerster betonte die „Notwendigkeit einer politischen Pädagogik“, die er nicht als Erziehung zum vorgegebenen Staat hin verstand, sondern als Notwendigkeit, an die Stelle „instinktiver“ oder „zwanghafter Bindemittel“, wie sie indoktrinierende „Staatsbürgerkunde“ oder auch formalistisch-institutionenkundlicher Unterricht bereithalten, „... ein tieferes und geistigeres Verhältnis des Einzelnen zum Staat zu setzen“ (Foerster 1982, S. 274). In diesem Zusammenhang betont er „... das Bedürfnis, die pädagogischen Konsequenzen der demokratischen Entwicklung zu ziehen und dem politischen Stimmrecht auch die politische Stimmfähigkeit sowie das Bewusstsein der bürgerlichen Verantwortlichkeit zu sichern“ (a.a.O.). Diese nunmehr bereits mehr als 75 Jahre alten Überlegungen haben auch heute noch Gültigkeit. Mehr noch gilt dies in Blick auf die für die politische Bildung anhaltend bedeutsame Herausforderung, dem Neonazismus und der neuen Rechten und ihren Sympathieträgern in verschiedenen Bereichen der Jugendkultur zu begegnen, wenn schon Foerster daran erinnert, dass man „... die erzieherische Bedeutung der bloßen Belehrung (übertreibt) – als ob das Bürgerliche Gesetzbuch nicht gerade von denen am besten gekannt wäre, die seine Paragraphen umgehen wollen“ (Foerster 1982, S. 274): dasselbe gilt möglicherweise für Kenntnisse demokratischer Verfahren und Institutionen genauso, wie die zahlreichen Märsche und Demonstrationen der Neonazis in Hinblick auf das Recht zur freien Meinungsäußerung und zur Versammlungsfreiheit belegen.

Insbesondere die auch heute noch aktiven Schulen, die sich – wie bspw. die Schule Salem, der Birklehof und die Odenwaldschule – auf ihre reformpädagogischen Wurzeln berufen, wissen darum, dass sich die Demokratie „... als die ebenso lästige wie unerlässliche Bedingung des gemeinsamen Überlebens“ (Becker 1972, S. 117) erweist. Gerade deshalb muss sie sich „... aus einer Herrschaftsform ... in eine (zeitraubende Lernprozesse erfordernde) Lebensform verwandeln, wenn sich nicht die Systemzwänge bedrohlich verselbständigen sollen“ (a.a.O.). Fragt man vor diesem Hintergrund, was mit einem in die Verhältnisse der Gegenwart transponierten reformpädagogischen Anspruch eine „gute Schule“ ausmacht, dann steht die Aufgabe der politisch-demokratischen Erziehung im Mittelpunkt. Denn eine gute Schule in diesem Sinne ist „... eine Übergangsgesellschaft; sie hat dem Reifegrad der Schüler entsprechend den Übergang in das gesellschaftliche Leben anzubahnen. Dazu versucht sie, sich selber als eine pädagogisch gegliederte Region des gesellschaftlichen Lebens einzurichten, in der Demokratie, pädagogisch kontrolliert, vorgeübt werden kann“ (Röhrs 1991, S. 203). Umso mehr muss festgehalten werden, dass die Erkundung des Gesamtphänomens „Reformpädagogik“ für die politische Bildung ein Desiderat bleibt, dessen Bearbeitung eine der vielen Aufgaben für die Forschung in Schulpädagogik ebenso wie in der Theorie und Didaktik der politischen Bildung ist.

Literatur:

Becker, G.: Soziales Lernen als Problem der Schule. In: Schäfer, W./Edelstein, W./Becker, G.): Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule. Frankfurt/M. 1972 (Suhrkamp). S. 95-148.

Beutel, S.-I.: Zeugnisse aus Kindersicht. Kommunikationskultur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung. Weinheim/München 2005 (Juventa).

Beutel, W./Fauser, P.: Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen 2001 (Leske+Budrich) (a)

Beutel, W./Fauser, P.: Demokratie lernen als schulpädagogisches Problem. In: Dies. 2001a, S. 25-124. (b)

Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993 (Beltz).

Edelstein, W./Fauser, P.: Demokratie lernen und leben. Gutachten zum BLK-Modellprojekt „Demokratie lernen und leben“. Bonn 2001

Fauser, P.: Erfahrene Aufklärung. Zur Rationalität und Anthropologie der Schule als Institution. (Habilitationsschrift) Tübingen 1991.

Flitner, A.: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Unver. Neuausgabe Weinheim/Basel 2001 (Beltz).

Flitner, W./Kudritzki, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. Bd.I: Die Pioniere der pädagogischen Bewegung; Bd. II: Ausbau und Selbstkritik. Stuttgart 1982 (Klett)

Foerster, F.-W.: Politische Erziehung. In: Flitner/Kudritzki 1982, Bd. I, S. 274-280.

Gebuhr, G./Tacke, H.: Mit Kindern unterwegs zu einer Welt der kulturellen Vielfalt. In Beutel/Fauser 2001a, S. 159-167.

- Habermas, J.: Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt/M. 1999 (Suhrkamp).
- Hahn, K.: Rückblick auf Salem und Gordonstoun. In: Flitner/Kudritzki 1982, Bd. I, S. 94-100.
- Hentig, H. v.: Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. Stuttgart 1973 (Klett).
- Kerschensteiner, G.: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. Leipzig 1912.
- Key, E.: Das Jahrhundert des Kindes. Frankfurt 1902 (Fischer).
- Kuhn, H.-W./Massing, P./Skuhr, W. (Hrsg.): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung-Stand-Perspektiven. Opladen 1993 (Leske+Budrich).
- Montessori, M.: Kinder sind anders. Frankfurt/Wien/Berlin 1981 (Ullstein)
- Oelkers, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1992 (Juventa).
- Oetinger, F. (Pseudonym für Theodor Wilhelm): Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe. Stuttgart 1951 (Klett).
- Prenzel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1995 (Leske+Budrich).
- Röhrs, H.: Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für die Bildungsreform. Donauwörth 1991 (Auer).
- Scheibe, W.: Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung. 10. erw. Aufl. Weinheim 1994 (Beltz).
- Schonig, B.: Reformpädagogik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 8: Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I, hrsgg. von E.-G. Skiba/C. Wulf/K. Wünsche. Stuttgart 1995, S. 531-536. (Klett).
- Seydel, O.: Der Pieper im Klassenzimmer. In: Ders.: Zum Lernen herausfordern. Das reformpädagogische Modell Salem. Stuttgart 1995 (Klett), S. 23-30.
- Ullrich, H.: Die Reformpädagogik – Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne? In: ZfPäd 36(1990), S. 453-474.
- Wilhelm, T.: Georg Kerschensteiner. In: Scheuerl, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik, Bd. 2. München 1979, S. 103-126.