



Dr. Otto Seydel
Institut für Schulentwicklung

Reformpädagogik (01/2011)

Acht Fragen

Die Katastrophe an der Odenwaldschule in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts, die im Frühjahr 2010 ans Licht kam, hat in den vergangenen Monaten eine Fundamentalkritik an der Reformpädagogik ausgelöst, die längst ihren Anlass überholt hat. Die öffentliche Debatte gleicht in manchen Teilen einen Tsunami, einer *sich selbst verstärkende* Flutwelle, die heute nicht nur die Existenz der Odenwaldschule gefährdet, sondern darüber hinaus das Selbstverständnis unbeteiligter Schulen, die sich auf reformpädagogische Traditionen berufen, radikal in Frage stellt. Und dies obwohl in diesen Einrichtungen inzwischen - nach sorgfältigen Selbstprüfungen und Stärkungen zahlreicher vorbeugender Maßnahmen - für einen Jugendlichen, die Gefahr einem sexuellen Missbrauch ausgesetzt zu werden hier inzwischen weitaus geringer sei dürfte, als an jedem anderen Ort. Ein Tsunami eben, dessen Folgen sich mit dem Ursprungsbeben kaum noch in Verbindung bringen lassen.

Aus diesem Grund ist es wichtig, sich darüber zu verständigen, worüber wir überhaupt reden, wenn wir von „der“ Reformpädagogik sprechen.

1. Was bedeutet der Begriff „Reformpädagogik“?

Der Begriff „Reformpädagogik“ bezeichnet keine eigenständige pädagogische Theorie sondern bündelt eine ganze Reihe unterschiedlicher pädagogischer „Visionen“ und konkreter schulpraktischer Konzepte, die im Wesentlichen *ein* gemeinsames Merkmal haben: Vorrangiges Kriterium bei allen pädagogischen Entscheidungen soll die Frage haben: *Was braucht das jeweilige einzelne Kind für seine eigene optimale Entwicklung?* Gemeinsam war allen Ansätzen, dass sie den natürlichen Tätigkeitsimpulsen von Kindern (oder das, was sie für natürlich hielten) ganz konkret *Zeit und Raum* geben wollten. Alle anderen Fragen - z.B. nach der Organisation der Schule, nach der Erfüllung von Lehrplänen, nach Formen der Leistungsbewertung - sind dieser Frage nachgeordnet.

2. Was gab den Anstoß für die reformpädagogische „Bewegung“?

Die Lebensumstände um 1900 waren geprägt durch massive Umbrüche, die die Wellen der Industrialisierung in Europa ausgelöst hatten. Aus Sicht ihrer Kritiker beschränkten sich die staatlichen Schulen in überfüllten Klassenräumen mit schlecht bezahlten und schlecht ausgebildeten Lehrern auf bloße Verwahrung. Vernachlässigung und Verwahrlosung waren die Folge. Leitbild der Erziehung war die Forderung nach unbedingtem Gehorsam verbunden mit einem System der Strafpädagogik und einem ausschließlich an der „Stoff-Vermittlung“ orientierten Unterrichtsverständnis. Zugleich waren die Rahmenbedingungen für das Aufwachsen von Kindern in den sich rapide vergrößernden Städten alles andere als zuträglich. Auf diesem Hintergrund waren die verschiedenen pädagogischen Neugründungen zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts geeint in dem Versuch, sich Fehlentwicklungen des ökonomischen und gesellschaftlichen Umbruchs entgegenzustellen – wie andere Initiativen der damaligen Zeit auch, z.B. im Gesundheitsbereich, in der Jugendbewegung, in der Frauenbewegung. Argumentativ gestützt wurden sie durch eine kulturkritische Grundhaltung am Ausgang des 19. Jahrhunderts: „Von sehr unterschiedlichen Positionen aus (...), kamen immer mehr Kritiker zu dem Ergebnis, dass das gegenwärtige und zukünftige Leben der Vergangenheit geopfert werde, die Originalität und Kreativität des Menschen den Konventionen, die inneren Werte den äußeren, die geistigen den ökonomischen“ (Herwig Blankertz, S. 213).

Einige „reformpädagogische“ Projekte waren bereits vor dem Jahrhundertwechsel am Start (z.B. Alfred Lichtwark mit der Kunsterziehungsbewegung in Hamburg ab 1890, Hermann Lietz mit seinem ersten Landerziehungsheim 1898). Als Initialzündung der Reformpädagogik gilt aber erst die 1900 erschienene Schrift der Schwedin **Ellen Key** „Das Jahrhundert des Kindes“. Ihr Text war - im Angesicht der bedrückenden Realität der Erziehungsanstalten Deutschlands - ein leidenschaftliches Plädoyer für die vorrangige Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse und Entwicklungspotenziale.

Bemerkenswert ist, dass sich zur gleichen Zeit in anderen europäischen Ländern und den USA analoge Initiativen entwickelten, die sich im Laufe der Jahre untereinander vernetzten, sodass man mit Recht von einer internationalen Bewegung sprechen kann.

3. Wer sind die Repräsentanten der verschiedenen Strömungen der Reformpädagogik?

Was als „Oppositions“-bewegung begann, entwickelte innerhalb sehr kurzer Zeit, in den Jahren zwischen 1900 und 1920, eine ungemein starke visionäre Kraft, die unter dem Dach der Reformpädagogik eine Vielzahl von sehr unterschiedlichen Initiativen hervorbrachte. Fast jede von ihnen insistierte in ihren Anfängen in streitbarer Gegnerschaft auf unverwechselbarer Originalität – im Laufe der Geschichte der Einrichtungen kam es jedoch zu zahlreichen hoch produktiven gegenseitigen Befruchtungen. Exemplarisch wird

im Folgenden eine Auswahl wichtiger Repräsentanten aus Deutschland, Frankreich, England, Italien und den USA mit ihren zentralen Thesen vorgestellt:

- **Alfred Lichtwark** gilt als Nestor der Kunsterzieherbewegung, deren Auswirkungen sich aber keineswegs auf den Kunstunterricht beschränkte (*freies Zeichnen* und *Werken* im Unterricht statt des vorherrschende geometrische Zeichnens), sondern auch auf Deutsch (*freier Aufsatz*), Schultheater (G. Wyneken: *Laienspiel*), Musik (*Volkslied*) und Sport (*freie und rhythmische Gymnastik*, *Volkstanz*).
- **Hermann Lietz** verwirklichte in seinem Landerziehungsheim die Utopie einer Verbindung von Leben und Arbeiten nach englischem Vorbild (Abbotsholme): Fern von der Erfahrungsenge und Gefährdungen der Großstadt (auf dem „Land“) ist „Erziehung“ des ganzen Menschen, ein echtes *Lernen mit Kopf, Herz und Hand* (Pestalozzi), möglich und zwar in einem Internat, das mit familienähnlichen Strukturen den Kindern ein zweites „Heim“ gibt. **Paul Geheeb** verband ab 1910 in der Odenwaldschule das Internatskonzept von Lietz mit dem Modell einer echten *Gesamtschule* von Klasse 1 bis 13. **Kurt Hahn** entwickelte - wiederum 10 Jahre später - an der Schule Schloss Salem die Grundzüge der *Erlebnispädagogik und der Outward-Bound-Bewegung*.
- **Rudolph Steiner** gab in der Waldorfschule auf dem Fundament seiner anthroposophischen Weltansicht einer ganzheitlichen Bildung der Persönlichkeit ein besonderes Gesicht, vor allem durch die *Betonung künstlerisch-musischer und handwerklicher Tätigkeit*. Der geistige Zusammenhang der Bildungsgegenstände wird durch einen zeitintensiven *Epochenunterricht* gewährleistet, in dem ein Thema in täglicher Folge ausreichend Raum erhält.
- **Peter Petersen** entwickelte mit dem Jena-Plan das Konzept des *jahrgangsübergreifenden Unterrichts*, weil ihm deutlich wurde, dass das Jahrgangsstufenkonzept der unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeiten der einzelnen Kinder niemals gerecht werden kann. Den „Fetzenstundenplan“ (von Stunde zu Stunde ein beliebiges anderes Fach) ersetzte Petersen durch einen rhythmischen Wochenarbeitsplan gestützt auf die Grundformen Spiel, Kreisgespräch, Arbeit und Feier.
- **Maria Montessori** prägte – zunächst im Rahmen der Förderpädagogik für Kinder mit besonderen Handicaps, dann aber weit darüber hinausgehend – den Begriff der *„vorbereiteten Umgebung“*, für deren Gestaltung der Lehrer die Verantwortung hat, in der dem Schüler selbst aber die Verantwortung für sein Lernen konsequent zurückgegeben wird. „Hilf mir es selbst zu tun!“ lautet ihr Schlüssel zur Charakterisierung der Beziehung des Schülers zum Lehrer. Einziger Maßstab für die Leistungsbeurteilung können in einem solchen Rahmen – ähnlich bei Rudolph Steiner und Peter Petersen – nicht „Noten“ sein, sondern nur der Fortschritt des einzelnen Schülers, verglichen allein mit seinem eigenen Entwicklungsgang. Während die aus Italien stammende Montessoripädagogik sich ursprünglich nur auf die Primarstufe konzentrierte, erfand in den zwanziger Jahren Helen Parkhurst (USA) den sogenannten Dalton-Plan, in gewisser Weise ein Äquivalent zur Montessoripädagogik für die Sekundarstufe.

- **Georg Kerschensteiner**, einer der Väter des deutschen Berufsschulwesens, plädierte als ein Vertreter der Arbeitsschulbewegung für das *praktisch werkende Tun* und schätzte es als erzieherisch zentral für die Heranbildung des zukünftigen Staatsbürgers ein. Kerschensteiners pädagogischer Ansatz betont das unterrichtliche Prinzip der *Selbsttätigkeit*, der *Spontaneität* und des *manuellen Tuns*, um die Potenziale der Schüler im Sinne einer besseren Selbstverwirklichung voll auszuschöpfen. Eine besondere Rolle spielt dabei das „*Lernen durch Lehren*“.
- **John Dewey**, amerikanischer Philosoph und Pädagoge, Erfinder des Konzepts einer an die Universität angegliederten Versuchsschule, prägte die Formel „*Learning by doing*“. Lernen muss ganz und gar auf Erfahrung aufgebaut sein. Kinder lernen am besten experimentierend - in einer Lernumwelt aus Materialien, Werkstätten, Bibliothek und Schulgarten. So können sie die Realität und sich selbst entdecken und Kooperation lernen. Dem Lehrer kommt dabei nicht die Rolle des Wissenden und Bevormundenden zu, sondern die eines „*Mitarbeiters*“. Denn Erziehung ist Erziehung zur Selbstbestimmung und als solche Bestandteil einer demokratischen Erziehung. Anders als bei Lietz, Montessori und Steiner ist Dewey ein Repräsentant einer dezidiert politischen Ausrichtung der Reformpädagogik – wie auch Freinet in Frankreich.
- **Celestine Freinet** wird als französischer Zweig der Reformpädagogik in Deutschland in der Regel nur assoziiert mit der pädagogischen „*Druckwerkstatt*“. Sie war für ihn aber weit mehr als technisches Hilfsmittel zum Erlernen des Umgangs mit Schrift und Sprache: Sie steht exemplarisch für ein *Werkzeug der politischen Meinungsäußerung*, mit der die Schüler im Zuge einer demokratischen Erziehung durch praktische Benutzung vertraut gemacht werden. In diesem Sinn wurde z.B. auch die Entwicklung des *Klassenrats* ein wichtiger Baustein der Freinetpädagogik.
- **Alexander Sutherland Neill**, dem fälschlicher Weise die Erfindung des Begriffs der „*antiautoritären Erziehung*“ zugesprochen wird, hat – im Blick auf das Ernstnehmen der Bedürfnisse und Interessen der Kinder – die radikalste Umsetzung der Vision von Ellen Key gewagt: zunächst in dem Projekt „*Neue deutsche Schule*“ der Künstlerkolonie Hellerau in der Nähe von Dresden, später dann im englischen Summerhill. Die Freiheit, die seine Schule gewährt, ist kein Selbstzweck, sondern Voraussetzung von *selbstregulativer Erziehung*.

4. Welche Verbreitung haben die in den zwanziger Jahren entstandenen Schulen in der Gegenwart?

Keine der vor rund hundert Jahren gegründeten Einrichtungen arbeitet noch eins zu eins so wie ihre Gründer ihre Schulen geplant hatten. Alle haben sich mehr oder weniger stark verändert, angepasst, weiterentwickelt. Aber sie sind gleichwohl wesentlichen tragenden Prinzipien treu geblieben. Die folgenden Zahlenangaben über den Verbreitungs-

grad basieren weitgehend auf einer Recherche der Naumann Stiftung (Daniela Peterhoff/Nils Wiegert, Reformpädagogische Schulkonzepte, 2007).

- Die 21 **Landerziehungsheime**, die nach dem zweiten Weltkrieg wiedergegründet wurden, haben sich zwar nicht wie andere reformpädagogischen Schulen vervielfältigt, wurden aber auch nicht – wie z.B. die kirchlichen Internate, deren Zahl um 50% zurückging – von dem allgemeinen „Internatesterben“ mitgerissen. Mittelbar ist aber eine eigene Ausstrahlungskraft der Landerziehungsheime absehbar, weil sie über einen reichen Erfahrungsschatz für einen „Ganztags“-betrieb verfügen. Auch Unterrichtskonzepte wie die „Jahresarbeiten“ der Hermann Lietz Schule oder der exemplarisch-genetische Unterricht, den Martin Wagenschein in der Odenwaldschule entwickelte, verzeichnen eine nachhaltige Wirkung.
- Aktuell gibt es inzwischen mehr als 900 **Waldorfschulen** weltweit, davon fast 200 in Deutschland – Tendenz steigend. Hinzu kommen weltweit etwa 1.500 Kindergärten.
- In Deutschland gab es nach Angaben des deutschen Montessori-Dachverbandes im Januar 2007 etwa 1.000 Einrichtungen der **Montessori-Pädagogik**, davon knapp 300 Schulen im Primar- und gut 100 im Sekundarbereich. Tendenz steigend. 600 Einrichtungen arbeiten im vorschulischen Bereich, ein Drittel von diesen integrativ.
- **Jena-Plan**-Schulen sind heute in Europa, vor allem in den Niederlanden verbreitet, wo mehr als 450 Schulen nach Petersens Vorschlägen arbeiten. Nach dem Mauerfall 1989 wurde das Konzept auch in Deutschland wiederentdeckt. Inzwischen gibt es 46 – meist staatliche - Schulen in Deutschland, die sich am Jena-Plan orientieren. Darüber hinaus gibt es in fast allen Bundesländern zahlreiche Grundschulen, die zumindest das Konzept des jahrgangsübergreifenden Lernens übernommen haben.
- Die Vielseitigkeit der Konzepte nach der **Freinet-Pädagogik** sowie die Tatsache, dass Freinet seine Ideen innerhalb des staatlichen Schulsystems verwirklichen wollte und nicht wie viele andere Reformpädagogen in einer gesonderten Schule, machen eine Übersicht über den Grad der Verbreitung fast unmöglich. Die Aktivitäten im Freinet-Bund FIMEM (Fédération Internationale de l'École Moderne) zeigen aber, dass die Freinet-Pädagogik mit dem Schwerpunkt im romanischen Raum inzwischen international verbreitet ist. Wesentliche Teile werden insbesondere auch in deutschen Grundschulen ganz selbstverständlich angewendet.
- **Summerhill** selbst fand keine unmittelbaren Nachahmungen. Die Grundideen finden jedoch in der Alternativschulbewegung in Deutschland („Aktive Schulen“ auf der Basis der Konzepte von Rebecca und Mauricio Wild, Bewegung der „demokratische Schulen“, der „freien Schulen“ u.a.) vielfältige Variationen in weit

über 100 Schulgründungen. Die Sudbury-Valley-School ist eine US-amerikanische Weiterentwicklung. In den 90er Jahren erreichte die Sudbury-Gründungswelle Australien, Israel und schließlich Europa. Die erste Sudbury-Schule in Europa wurde in Dänemark gegründet. Es folgten Spanien, Norwegen, Dänemark, den Niederlanden, Belgien, der Schweiz, Frankreich und Finnland. Seit einigen Jahren versuchen Gründungsinitiativen in fast allen Bundesländern das Sudbury- Schulmodell - gegen massive Widerstände der hiesigen Schulverwaltungen - auch in Deutschland umzusetzen.

5. Welche Auswirkungen hat die Reformpädagogik auf die aktuelle Schulentwicklung in Deutschland?

In der obigen Beschreibung der verschiedenen Strömungen der Reformpädagogik und ihrer schulpraktischen Umsetzung in der Zeit zwischen 1900 und 1920 wurde mit der Benennung der schulpraktischen Konzepte deutlich, dass viele Einzelbausteine aus der reformpädagogischen Tradition inzwischen Eingang in den „Normalbetrieb“ (vor allem der Grundschulen) gefunden haben. Einige Schulen betonen ausdrücklich den Bezug einzelner Bausteine ihres Unterrichts etwa zu den Vorläufern des heute weit verbreiteten „freien Schreibens“. Oder sie begründen die Prinzipien ihres Schulprogramms als „reformpädagogisch orientiert“ wie etwa die hundert Schulen, die im Netzwerk „Blick über den Zaun“ zusammengeschlossen sind. An vielen Orten aber werden die überlieferten schulpraktischen Konzepte benutzt, ohne dass explizit auf diese Tradition Bezug genommen wird. Am deutlichsten sichtbar wird der große Einfluss der reformpädagogischen Ideen darin, dass die Standards einer „guten Schule“, die die unterschiedlichen Inspektionsleitfäden der meisten Bundesländer bestimmen, auf vielfältige Weise durch diese Elemente geprägt sind. Der tiefgreifende Paradigmenwechsel, der sich in der Schulpädagogik gegenwärtig vollzieht – vom Lehren zum Lernen, von der Instruktion zur Eigenaktivität der Schüler, von der Fiktion einer homogenen Lerngruppe zu einem produktiven Umgang mit Heterogenität – wird begründet mit der konstruktivistischen Wende des Lernverständnisses und den Erkenntnissen der modernen Gehirnforschung. Die unterrichtspraktische und methodische Untersetzung dieses Paradigmenwechsels wurde durch die Reformpädagogik bereits vor hundert Jahren vorweggenommen! Es bleibt abzuwarten, inwieweit es gelingen kann, durch die Übernahme von Einzelbausteinen den ursprünglich damit verbundenen Anspruch konsequent umzusetzen. In den reformpädagogischen Schulen waren diese Bausteine eingebunden in grundlegenden Strukturentscheidungen – es bleibt abzuwarten, ob das staatliche Schulsystem flächendeckend dazu in der Lage ist.

6. Welche Argumente führen die Kritiker der Reformpädagogik ins Feld?

Der Haupteinwand lässt sich in einem Satz zusammenfassen: Die Forderung, Bildung und Erziehung aus den Bedürfnissen der Kinder abzuleiten, basiere auf einem naiven Menschenbild. Dieses – auf Rousseau zurückgehende – Bild unterstelle, dass der Mensch von Natur aus gut sei und also alles Gute natürlicher Weise in sich trage. Dieses müsse nur - möglichst ungestört - zur Entfaltung gebracht werden. Gegen dieses Menschenbild wird vorgebracht: Angesichts der zerstörerischen Kräfte des Menschen (Der Mensch ist dem Menschen ein Wolf, Hobbes) brauche es notwendiger Weise ein gesellschaftliches Korrektiv. Außerdem würde es gerade in der heutigen Zeit keineswegs ausreichen, den Lehrplan ausschließlich kindgeleitet zu entwickeln. Kultur und Zivilisation seien auf Tradition angewiesen und diese bedürfen der Vermittlung.

Dieser Einwände wären ernst zu nehmen – wenn die Ausschließlichkeit einer „Pädagogik vom Kinde aus“ in diesen reinen Formen nicht nur in der Aufbruchphase und später von einigen wenigen „fundamentalistischen“ Außenseitern der Reformpädagogik proklamiert worden wären. Spätestens allen modernen Adaptionen liegt eine wesentlich differenziertere Sicht der Beziehung von Individuum und Gesellschaft zu Grunde.

7. War die Reformpädagogik ein Wegbereiter des Nationalsozialismus?

Es gab eine ganze Reihe von Reformpädagogen, die sich offen gegen den Nationalsozialismus erklärten und in der Folge emigrieren mussten wie Paul Geheeb oder Kurt Hahn. Andere waren in den Widerstand gegen Hitler verwickelt und wurden wie Adolf Reichwein im Zuge des 20. Juli hingerichtet. Zahlreiche reformpädagogische Einrichtungen und Netzwerke wurden entweder verboten oder vereinnahmt.

Auf der anderen Seite gab es – wie in den staatlichen Schulen auch - Vertreter reformpädagogischer Einrichtungen, die sich dezidiert zum Nationalsozialismus bekannten.

Eine direkte „wegbereitende“ Verbindung zwischen der Reformpädagogik und dem Nationalsozialismus herzustellen ist historisch nicht zu rechtfertigen. Ohne Zweifel gab es auch hier Elemente, derer sich die Nationalsozialisten bedienten – so wie sie auch zahlreiche andere kulturelle Strömungen der damaligen Zeit instrumentalisierten. Differenziert zu betrachten sind auch die Vertreter der Reformpädagogik, die sich aktiv mit dem Nationalsozialismus verbanden. Belege etwa für Peter Petersens „Nähe“ zum Nationalsozialismus haben zwar in Schulen, die sich an seinem Jenaplan orientieren, Nachdenken und lebhaftes Diskussionen ausgelöst. Aber der Jena-Plan oder die Lietz-Pädagogik sind genauso wenig antisemitisch wie Freinet's „freier Ausdruck“ kommunistisch. „Der Wert pädagogischer Konzeptionen und Praktiken löst sich mit der Zeit von der Biographie ihrer Begründer.“ (Hans Brügelmann).

8. Welcher Zusammenhang besteht zwischen den Missbrauchsfällen an der Odenwaldschule und der reformpädagogischen Tradition?

Zunächst ist unmissverständlich festzustellen: Eine der entscheidenden Antriebskräfte der reformpädagogischen Bewegung war und ist der bedingungslose Widerspruch gegen jede Form von Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen, struktureller wie personaler Gewalt. Dies schließt ohne jede Einschränkung Nulltoleranz gegenüber sexuellem Missbrauch ein – und geht zugleich weit darüber hinaus: als Kritik an der strukturellen Gewalt unseres selektiven Schulsystems und an alltäglicher psychischer Gewalt durch Willkür, Beschämung und Demütigung von Schüler/innen durch einzelne Lehrpersonen.

Gleichzeitig ist aber auch festzustellen, dass Internate eine größere Nähe zwischen Erwachsenen und Kindern schaffen, als dies in einer „normalen“ Schule der Fall ist. Diese Nähe ist sogar ausdrücklich Teil ihres pädagogischen Programms. Damit eine Schule zum Ort der „Begegnung“ werden kann, – gemeint ist eine Begegnung in dem von Martin Buber qualifizierten Sinn, also keine „flüchtige“ Begegnung von Menschen, die aneinander vorbei „eilen“, sich gegenseitig kaum wahrnehmen – muss sie den bloßen Augenblick verlängern und Nähe schaffen. Die entscheidende Leistung aller reformpädagogischer Schulen ist darin zu sehen, dass sie dieses nicht nur deklarieren, sondern – in sehr unterschiedlicher Gestalt – Raum und Zeit für Erwachsene und Kinder so organisieren, dass eben diese Begegnungen ermöglicht, erleichtert, angestoßen werden. Die Landerziehungsheime haben sich dabei für eine im wörtlichen Sinn „radikale“ Lösung entschieden. Räumlich: Lebens-, Lern- und Arbeitsort von Kindern und Erwachsenen sind unter einem Dach. Zeitlich: Nicht halbtags, nicht ganztags, sondern 24 Stunden. Diese Strukturentscheidung ist kein Selbstzweck, sondern steht im Dienst eines umfassenden Verständnisses von Bildung und Erziehung, das unter dem Anspruch steht, dem „ganzen Menschen sowohl seiner gegenwärtigen Tatsächlichkeit nach, in der er vor dir lebt, als auch seiner Möglichkeit nach, als was aus ihm werden kann. (Martin Buber)“, gerecht zu werden.

Die Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule können allerdings nicht einfach kausal auf das enge Zusammenleben in sogenannten Internatsfamilien zurückgeführt werden. Sowohl die insgesamt hundertjährige Geschichte der Odenwaldschule wie auch die Geschichte von Internaten mit vergleichbaren Strukturen (etwa in der Hermann Lietz Schule, die – 12 Jahr älter - der Odenwaldschule das Vorbild lieferte) beweisen zunächst ja gerade das Gegenteil. Irrwege einzelner Erwachsener sind keineswegs eine automatische Folge dieser Strukturen. Missbrauchsfälle gab es auch in Internaten mit ganz anderen Strukturen. Missbrauch in „natürlichen“ Familien ist nicht eine Folge der Struktur der Familie. Vor allem: Die „soziale Kontrolle“ ist in einem Internat, welcher Struktur auch immer, verglichen mit einer Familie sehr hoch. Dass gewaltsame Übergriffe – welcher Art auch immer - von Erwachsenen gegenüber Kindern trotzdem nicht oder zu spät ans Licht kommen, ist auch in Internaten nicht ausgeschlossen. Verglichen mit Missbrauchsfällen in „natürlichen“ Familien liegt allerdings die Vermutung nahe, dass die

„Dunkelziffer“ in Internaten aufs Ganze gesehen eher geringer ist. Das darf die Vorfälle selbst in keinem Fall entschuldigen – aber es verbietet jegliche vorschnelle Schuldzuweisung gegenüber „der“ Reformpädagogik.

Quellen

Herwig Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik. Beltz 1982

Daniela Peterhoff/Nils Wiegert, Reformpädagogische Schulkonzepte. Motoren einer liberalen Erneuerung unserer Schulen, Friedrich-Naumann-Stiftung, 2007

Hermann Röhrs (Hrsg.), Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit. Schwann 1986

<http://www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/rpg10000.htm> (18.04.2010)

<http://www.coforum.de/?695> (18.04.2010)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Reformpädagogik> (18.04.2010)

http://de.wikipedia.org/wiki/Demokratische_Schule (18.04.2010)

Otto Seydel

In den alten Gärten 15

88662 Überlingen

otto.seydel@schulentwicklung-net.de

www.schulentwicklung-net.de