

Hans-Ulrich Grunder, Prof. Dr. phil. I habil.

Leiter Zentrum Schule als öffentlicher Erziehungsraum
Pädagogische Hochschule
Institut Forschung und Entwicklung
Obere Sternengasse 7
4502 Solothurn

T 0041 32 628 6 656
F 0041 32 628 6 780
hansulrich.grunder@fhnw.ch



Dieser Foliensatz ist mit Ausnahme der Bilder unter einer [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) lizenziert.

Kritik an der Reformpädagogik - Kritik am Jena-Plan

Zusammenfassung

In den vergangenen dreissig Jahren wurde eine in der Historiographie der Reformpädagogik bekannte These immer wieder zugespitzt und exemplarisch veranschaulicht: Reformpädagogik ist die pädagogische Ausdrucksform der *konservativen Revolution*¹ und sie steht für Prozesse *regressiver Modernisierung*. Insbesondere Teile der deutschen Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts entspricht demzufolge der pädagogischen Variante einer Lebensreformbewegung aus konservativ-revolutionärem Geist. Reformpädagogik und rückwärtsgewandte Modernisierung sind darum gleichermassen gegenaufklärerische Projekte.

Ich will meinem Beitrag diese angriffige Maxime zugrundelegen, wenn ich abzuklären versuche, inwieweit eine dergestalt misstrauische Perspektive dem wissenschaftlichen und praktischen Diskurs des Phänomens *Reformpädagogik* förderlich und der historiographischen und aktuellen Verortung des Jena-Plans dienlich sei. Der verengte und skeptische Blickwinkel sei eingenommen, weil ich mir davon eine gehaltvolle und weiterführende Interpretation der Reformpädagogik und des Jena-Plans verspreche.

Von der folgenden Prämisse gehe ich aus:

Soll der Jena-Plan schulpraktisch relevant bleiben, dürfen seine Vertreter und Vertreterinnen nicht länger auf die Metaphysik Peter Petersens rekurren. Dem Jena-Plan fehlte dann zwar eine metaphysische Basis im Sinn Peter Petersens. Seine Grundlage wäre andererseits als eine allgemeinpädagogische, schulpädagogi-

¹ Erstmals hat Thomas Mann den Terminus in seinem Essay über Nietzsche 1921 benutzt. Populär wurde der Begriff durch einen Vortrag Hugo von Hofmannsthal, den dieser am 10.1.1927 an der Universität München hielt. Titel: Das Schrifttum als geistiger Raum der Nation. Als konservative Revolution bezeichnete der Referent jenen geistigen Prozess des Suchens nach neuen Verbindlichkeiten, welche die individualistischen Entgrenzungen seit Renaissance und Reformation bekämpfen möchten (vgl. Bast 1996, S. 9). Konservative Revolution und deutscher Sonderweg hängen zusammen (vgl. Bast 1996, S. 15): Erstere dient der Idee eines Sonderwegs als historisches Rechtfertigungsmuster.

sche und didaktisch-methodische zunächst wieder herzustellen, dann zu veranschaulichen und - als für den Jena-Plan relevant - kommunizierbar zu machen.

Dem Thema will ich in einem gestuften Verfahren gerecht werden.

Einleitend charakterisiere ich knapp die Reformpädagogik in ihrer Programmatik (1.). Vor diesem Hintergrund formuliere ich die Kritik an der Reformpädagogik (2.). Die Pädagogik des Jena-Plans voraussetzend, beziehe ich die skeptische Sicht der Reformpädagogik zunächst auf Petersens pädagogische Anthropologie, die kritisch zu beleuchten ist (3.). Der nächste Schritt transferiert die Kritik an der Reformpädagogik auf den Jena-Plan (4.). Zum Schluss (5.) komme ich zu Folgerungen aus dem Gesagten, welche die Frage beantworten sollen: Taugt der aus reformpädagogischer Zeit stammende Jena-Plan für die Schule eingangs des 21. Jahrhunderts noch?

Einleitung

Im Spiegel des Gedankens einer *konservativen Revolution* besehen handelt es sich bei den Leitfiguren der Reformpädagogik nicht um Personen, die rational, professionell und reflektiert handeln, sondern die als pädagogische Maximen *Nation, Volk, Gemeinschaft, Ganzheit, Führertum, Erlebnis* und *Tat* propagieren. Auch liberale und sogar politisch linksstehende Pädagogen zählen zu ihnen. Dort begegnen uns die Termini: *Ideal, Opfer, Freude, Seele, Treue, Gefolgschaft, Volksempfinden, Enthusiasmus, Sittlichkeit, Dienst*. So bezeichnet etwa Petersen als Kernstück seines pädagogischen Denkens den *Dienst an der Gemeinschaft*. Unterricht und Erziehung müssen demzufolge *Aufforderungen zur Tat* enthalten.

Zwischen 1880 und 1930 herrschte eine Hoch-Zeit der Schulreform, was ein Blick auf die zeitgenössischen Strömungen bestätigt. Unter dem erst im nachhinein geprägten Begriff *Reformpädagogik* versteht man heute eine nachträglich erst so benannte, ideelle und praxiswirksame bildungserneuernde Kraft.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts dringt der reformpädagogische Reformeifer, begleitet von erheblichem propagandistischen Elan und oft beinahe messianisch geprägtem Zukunftsglauben in das Kind in die europäische bildungspolitische Landschaft ein (Skiera 2010). Die selbstbewussten und selbsternannten reformpädagogischen Reformer bemängeln das Schulsystem des 19. Jahrhunderts als nicht kindgemässe Lern-, Buch-, Pauk- und Drillschule.²

Die Exponentinnen und Propagandisten dieser Perspektive visieren Ziele an, die erst die nachmalige Erziehungsgeschichtsschreibung gebündelt hat. Dewey, Key, Montessori, Kerschensteiner, Demolins, Gaudig, Oestreich, Geheeb, Lietz, Karsen, Ferrière, Piaget, Petersen, Steiner, Freinet, Wagenschein, Salomon, Makarenko, Specht und vielen anderen geht es um die geistige Mündigkeit des Kindes, um Menschenbildung (weniger Wissensvermittlung), die Förderung von Interesse, Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung, Lernen durch praktisches Tun und das Ablösen von Spezialistentum zugunsten einer allgemeinen Bildung. Sie glauben, die offen 'Grenzen der Lernschule' zu kennen und verkennen oft die Grenzen der Pädagogik. Sie versuchen, die Kluft zwischen Schule und Leben zu überwinden. Auf

² Bis heute ist nicht entschieden, wie die Reformpädagogik eingeschätzt werden muss - ja: noch nicht einmal alle ihr zugehörigen Phänomene scheinen erforscht zu sein. Dieses Fazit weisen zumindest jene Arbeiten immer wieder aus, die sich auf Archivstudien stützen und weitere Quellenarbeit verlangen.

den Unterricht bezogen sprechen sie von einer veränderten Lehrerrolle und den hochgespannten Ansprüchen an den modernen Lehrer angesichts der neuen Funktion der Lernenden. Das Kind steht im Mittelpunkt. Von ihm wollen sie ausgehen. Seine Fähigkeiten seien harmonisch auszubilden, seine Selbständigkeit sei durch Selbsttätigkeit zu fördern. Setze man radikal auf das Kind, so unterstellen sie optimistisch, würde dies gar den schwelenden gesellschaftspolitischen Konflikt zu Beginn des 20. Jahrhunderts allmählich entschärfen. Mündige Menschen, reformpädagogisch erzogen und unterrichtet, würden die zu erwartenden Krisen meistern.

Reformpädagogische Schulreform ist lediglich ein Teil einer lebensreformerischen Bewegung zu Beginn des Jahrhunderts: In dieser Zeit breiten sich aus: die Vegetarier, die Lebenskünstler, die Dadaisten, die Naturisten, die Sonnenanbeter, die Müsliesser, die Anarchisten, die Abstinenzler, die Siedler, die Bodenreformer u. ä. kulturenerneuernde Motive. Was gerade die Pädagogen unter den Reformern auszeichnet, ist ihr ungebrochener Glaube an die Kraft der pädagogischen Erneuerung. Der Glaube an das Kind und in die hohe Qualität seiner Lernprozesse blendet die Einsicht in die Grenze pädagogischen Einwirkens aus. Die Lehrer, so die Konsequenz, waren allmählich und unbemerkt zu Fachleuten nur mehr für Lernvorgänge geworden, ohne weiterhin Experten für Lehrarrangements zu sein.

1. Die Programmatik der Reformpädagogik

In ihrem engagierten Gehalt unterscheidet sich die Reformpädagogik wenig von anderen hohen Zeiten der Pädagogik: Sie stellt die als Rezept begriffene Antwort der Erziehung auf den drohenden Zerfall der Werte ausgangs des 19. Jahrhunderts dar. Der Ausbruch des Ersten Weltkriegs hat nicht nur die Repräsentanten der Reformpädagogik - aber unter ihnen etliche - zutiefst verunsichert.

Die reformpädagogische Programmatik transportiert eine Reform, die pädagogischen Grundfragen oft didaktische Problemlösungen zuordnet. In der davon betroffenen Unterrichtsmethodik werden didaktische Formen umgewälzt: Man will die Kinder von der Tyrannei des Stoffs und des Lehrers, von der Stoffhuberei, wie es heisst, befreien. Man setzt auf handelndes Lernen und arbeitendes Handeln. Die neue Erziehung, die *éducation nouvelle*, die *école active*, die *escuela moderna*, die *scuola attiva*, die *progressive education* empfiehlt in ganz Europa, im Unterricht seien die Arbeits- und Unterrichtsformen nachhaltiger zu gewichten. Darum wird Schüleraktivität zur unterrichtsdidaktischen Maxime. Sie gilt als oberstes pädagogisches Prinzip von Lehren und Lernen. Jeglicher Unterrichtsablauf muss nun vom Kind ausgehen. Lernprozesse werden an die Lernenden delegiert. Die Lehrer scheinen allmählich überflüssig. Sie dürfen allenfalls die Lernumgebung positiv beeinflussen. Denn: Lebensgemässheit heisst die Devise. Was hat Schule im traditionellen Sinn da noch zu suchen? Klar ist eines: das Schulzimmer muss man für Einflüsse von aussen öffnen. Die Kinder sollen in der Natur lernen.

Einige Begriffe stehen im Zentrum der damaligen Debatte um eine neue Schule: Kindgemässheit, Anschauung, Selbsttätigkeit, Selbständigkeit, Arbeitsschule und harmonische Bildung. Alle verorten Brennpiegel reformpädagogischen Argumentierens. Kindgemässheit ist allerdings seit Rousseau, Anschauung, Selbsttätigkeit und Selbständigkeit sind bereits während des gesamten 19. Jahrhunderts schulre-

formerische Schlagworte. Unter den Worthülsen wird indessen nicht immer dasselbe verstanden. Vom neuen Unterricht verlangt man jedenfalls, dass er anschaulich, also schülergerecht angelegt sei. Anschaulichkeit kristallisiert als umgreifendes Reformkonzept. Der Begriff wird bis heute seine Faszination nicht verlieren.

Die neue Schule' soll also aufgrund einer didaktischen Reform entstehen. Doch man argumentiert auch institutionell: Es war bekannt, dass die Einführung des Projektunterrichts den gesamten Schulalltag umstrukturieren würde. Die in mehreren Schulen erprobten langen Lektionen und der Gestaltungsunterricht (Sie erinnern sich: Unterrichtsinhalte unter der Etikette *Vom Korn zum Brot*) würden eine neue Stundenplangestaltung verlangen. Individualisierende Unterrichtsarrangements würden eine veränderte Lehrerrolle fordern. Die Innere Differenzierung der Klasse im Wochenplanunterricht (der im übrigen bereits 1929 erprobt worden ist), würde einen veränderten Klassenraum voraussetzen.

Soweit die Programmatik. Ich wechsle die Seiten.

2. Die Kritik an der Reformpädagogik

Unter Reformpädagogik versteht die Historiographie der Pädagogik also jene Epoche innovativen pädagogischen Denkens und Handelns, die im späten 19. Jahrhundert in zahlreichen Ländern einsetzt und in Deutschland mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten nicht ganz, aber weitgehend endet. Die Rezeptionsgeschichte hat gezeigt, dass die Reformpädagogik kein deutsches, jedoch auch kein weltweites Phänomen gewesen ist (vgl. Grunder, Badertscher 1997).

Damals provozieren die schulreformerischen Programmatiken der pädagogischen Neuerer unmittelbar. Anlässlich ihrer werbewirksamen Auftritte, rufen die damaligen Erziehungs-, Bildungs- und Schulreformer sofort die Kritiker auf den Plan. Die Historiographie der Reformpädagogik hat die Skepsis, die gegenüber den pädagogischen Reformern³ aufgekommen ist - seien es nun einzelne, Gruppen oder alle -, zusammengetragen:

Reformpädagogen

- exponieren einen ungerechtfertigten und überzogenen pädagogischen Optimismus.
- sind zu kindorientiert und gewichten die inhaltliche Seite der Lernprozesse zu wenig.
- vertreten einen instrumentalen Begriff von Erziehung. Sie glauben an das Machbare.
- setzen das *Leben* als alleinigen Lehrer ein. Lebensorientiertheit jedoch kann Lernen nicht ersetzen.
- gewichten Methoden schwerer als Inhalte und oft nur unzureichend umschriebene Ziele.
- gewichten Unterrichts- und Lernprozesse übermäßig, während sie die Produkte zu wenig würdigen.
- entwerten den Wissenserwerb. Kenntnisse sind aber mehr als nur leeres Wissen.
- entreissen der Schule und der Lehrkraft die Autorität.

³ Vgl. Bast 1996, S. 8, wo insbesondere Zeidler, Plessner, Buber, Litt, Grisebach, Bernfeld, Delekat und Cohen genannt werden. Einzubeziehnen sind ebenso Simmel und Seidel.

-ersetzen geistige Zucht durch spielerisches Tun. Lernen aber ist niemals nur Spiel, sondern Arbeit.
-überlassen die Schule den unberechenbaren kindlichen Interessen.
-vernachlässigen ob all dem *Lebenswissen* Philosophie und Religion.
-stützen sich auf der bürgerlichen Kulturkritik ab und vergessen ob dieser idealistischen Sicht die realen gesellschaftlichen Randbedingungen.
-vertreten ihre Sache in bildungspolitisch ignoranter Art, weil sie gesellschaftliche Phänomene, insbesondere politische Widerstände übersehen.
-verweisen auf zahlreiche unrealisierte Programme und enthusiastische Versuche, kümmern sich jedoch nicht um eine pädagogische Systematik.
-Reformpädagogen hegen die Idee, die Schule von *innen* zu verändern, was für eine Schulreform nicht ausreicht.

Die Gegner in anderen Worten: Die Reformpädagogen - und nicht nur die Deutschen - betonen Schülerorientierung anstelle von Lehrerzentriertheit. Sie setzen auf ganzheitliche und natürliche Erziehung statt auf das Lernen von Fakten. Sie propagieren Selbsttätigkeit anstelle der Erfüllung objektiver Standards. Didaktisch knüpfen sie am Irrationalen an, um der intellektualistischen Verkopfung zu entgegen. Sie interpretieren sich als pädagogische Ärzte einer zersplitternden Menschheit und ihre Pädagogik als Heilmittel zur Überwindung einer zerrissenen Gesellschaft. Selbst die von der politischen Linken propagierte Einheitsschule ist als eine *nationale Schule der Volkskultur* (Oestreich, Tews; vgl. Bast 1996, S. 129/130) definiert. Die Opponenten der reformpädagogischen Neuerer erkennen zwar noch nicht deren Verwandtschaft mit der *konservativen Revolution*. Aber aus heutiger Sicht ist der Zusammenhang aber offenkundig:

Die deutsche Reformpädagogik stellt einen antimodernistischen Reflex nach der Art einer *konservativen Revolution* dar (Bast 1996). Dass dies nicht für die gesamte reformpädagogische Erziehungs- und Schulreform gilt, ist mit Blick auf andere Staaten nachweisbar. Die Propaganda einer *konservativen Revolution* in Deutschland bestand in den zwanziger Jahren in der Forderung nach *nationaler Einheit* Deutschlands, der Idee eines *Reichs* (Moeller van den Bruck) und eines *Bundes* (St. George, H. Blüher), dem Gedanken eines Ständestaates (O. Spann), organisiert im *Völkisch-Ursprünglichen* (O. Stapel).

Aufgrund dieser Perspektive ist in der Reformpädagogik (Bast 1996, S. 6) der Versuch erkennbar, die sich abzeichnende *Moderne* (Bürokratisierung, Individualisierung, Technisierung), welche die Welt allmählich zu *entzaubern* (Max Weber) schien, pädagogisch „aufzufangen und abzufedern“ (Bast 1996, S. 6). Gegen die sich abzeichnende Vereinzelung, die Entfremdung, die Verdinglichung und die Spezialisierung sollte die Pädagogik - im übrigen ähnlich wie heute - die Emanzipation des einzelnen stützen und begleiten⁴. Es galt damals insbesondere und unter einem Reflex regressiver Modernisierung, die Bedrohungen und Irritationen der heraufziehenden Moderne mittels pädagogisch sinnvollem Tun zu kompensieren.

Einige Kritiker seien hervorgehoben (s. Bast 1996, S. 186 ff.) - es sind nicht zufällig jene Autoren, die anfangs der 20er Jahre die Debatte um die Grenzen der pädagogischen Einflussnahme heraufbeschwören.

Theodor Litt (1880-1962) streicht in *Führen oder Wachsenlassen* (Litt 1927) die Position der kulturellen Werte, die objektiven Gehalte von Erziehung und Bildung

⁴ vgl. Fussnote 2; die konservative Revolution stellt auch ein pädagogisches Projekt dar.

heraus. Sie dürfen nicht einer einseitig auf das Kind ausgerichteten Optik geopfert werden (Bast 1996, S. 187). Reformpädagogen dagegen pädagogisierten alles unter der Perspektive des Erzieherischen, schreibt Litt. Er moniert den lautstark vertretenen Allmachtsanspruch der Reformen, welche das Schul- und Erziehungsprojekt als Lebensreformprojekt herausstrichen. Unbarmherzig geißelt er ihr Absinken in Irrationalismen, spottet über die Revolte der Instinkte, die neoromantische Bricolage, welche den Unterricht abgelöst habe. Sein Plädoyer: Mehr Rationalität und Beachtung der Grenzen des Erzieherischen.

Siegfried Bernfeld (1892-1953), Psychoanalytiker und Marxist, kritisiert im *Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung* (Bernfeld 1925) mit der gesamten bürgerlichen Pädagogik auch deren reformpädagogische Ableger. Diese ignorierten, dass Pädagogik und Erziehung zum einen gesellschaftlich, also politisch determiniert seien, zum anderen tiefenpsychologischen Prämissen gehorchten. Die beschworene Wirkung der Erziehung sei keineswegs vorhanden, obwohl die Reformpädagogik vorgebe, ungeachtet der politischen Rahmenbedingungen den 'neuen Menschen' schaffen zu können. Im übrigen sei der reformpädagogische Modus des Zusammenlebens sei vormodern. Eine Pädagogik *vom Kinde aus* vermöge nichts aus eigener Kraft. Die erste Prämisse für eine kindorientierte Pädagogik liebe in einer kindorientierten Politik. Weder die damaligen Reformen noch die etablierte Pädagogik nahmen Bernfelds Provokation auf. Totgeschwiegener Aussenseiter, wurde er erst in den sechziger Jahren wiederentdeckt, nachdem er 1953 im amerikanischen Exil gestorben war.

Friedrich Delekat (1892-1970), evangelischer Theologieprofessor in Dresden, publizierte seine kritische Sicht der Reformpädagogik 1927 auf der Basis einer kantischen Denkfigur. Die erkenntnistheoretischen Vorgaben der Reformpädagogik anzweifelnd, weist er den Autonomiegedanken zurück, streicht die reformpädagogischen Irrationalismen heraus, glossiert die reformpädagogische *Ehrfurcht vor den Offenbarungen der Kinderseele*, rät den Reformpädagogen böse, die Menschen nicht mit Engeln zu verwechseln und setzt auf die rationale Welt und eine intellektualistisch verfahrenende Pädagogik. Man solle sich von pädagogischen Allmachtsvorstellungen verabschieden, verlangt Delekat mit Blick auf seine protestantisch-sachliche Position. Insofern schliesst sich Delekat der Votum Gottfried Benns an, der spöttisch gesagt hatte, das reformpädagogische 'Bewisperm von Nüssen und Gräsern' entspreche einer solipsistischen, individualistischen Naturalität.

Eberhard Grisebach (1880-1945), Professor in Jena, dann in Zürich, rügt 1924 die Reformpädagogen in existenzphilosophischer Perspektive (Grisebach 1924). Weil die Basis jeder Pädagogik eine Wechselwirkung von Ich und Du sei, stelle der Individualismus der Reformen eine narzisstische Selbstbespiegelung des sich selbst genügenden Subjekts dar. Das Wesen der Erziehung sei dialektisch, nicht polar, schreibt Grisebach. Unterricht und Erziehung sind nichts mehr als gemeinsame Arbeit an Lerngegenständen bei gleichzeitig unüberbrückbarer Beziehung zwischen den Beteiligten. Damit sind die Grenzen des Erziehers im Du des Zöglings verankert. Beide damals unterschiedenen Lehrtypen finden vor Grisebach keine Gnade: Überzeuge der logotrope, fachbezogenen, autoritäre Lehrer, überrede der

am Kind orientierte, einfühlsame, paidotrope Lehrer. Mit diesen Argumenten kämpft Grisebach gegen den Gemeinschaftscharakter der neuen Erziehung (vgl. Weiss 1996) und gegen die Allmachtsphantasien der Lehrkräfte, ohne selber die Basis des erzieherischen Handelns bestimmen zu wollen (Bast 1996, S. 208).

Helmut Plessners (1892-1985) Angriff gegen die Reformpädagogik erscheint in seinem Band über die Grenzen der Gemeinschaft (Plessner 1924) im selben Jahr wie jener Grisebachs. Der Göttinger Anthropologe tritt dort dem emphatischen Plädoyer für die *Gemeinschaft* energisch entgegen. Das Heil liegt Plessners zivilisatorisch-liberalem Denken zufolge nicht im regressiven Rückfall in die Vormoderne, sondern in der Akzeptanz des „Schicksals der Individualisierung“ (ebda., S. 55). Die Reformpädagogen schalt er anti-institutionalistisch.

Kurt Zeidler (1889-1982), Lehrer an einer Hamburger Reform- und Versuchsschule, Angehöriger des *Wendekreises* um Fritz Jöde, legt eine insider-Kritik der Reformpädagogik vor, worin er die *Wiederentdeckung der Grenze* verlangt (Zeidler 1926). Zeidler unterwirft die hochfliegende Programmatik der Reformpädagogik der schonungslosen Demontage eines desillusionierten, ernüchterten Reformlehrers. Er skizziert die kleinen Probleme des reformpädagogischen Alltags, attackiert die narzisstischen Selbstbespiegelungen, den Drang nach Innerlichkeit und die auf Dauer gestellte Pubertät der jugendbewegten Lehrerkollegen. Schliesslich verlangt er, einer Phase des ungestümen Aufbruchs solle nun eine Zeitspanne der Konsolidierung folgen. Zeidler wird später Trost bei Ernst Krieck finden, der die Züchtigung des Menschen durch den schöpferischen Führerwillen verlangen sollte (Zeidler 1926, S. 59). An Zeidlers Sicht überrascht, dass er Korrekturmassnahmen postuliert, die bei Petersen zu jener Zeit bereits realisiert sind.

Jonas Cohn (1869-1947), Neukantianer und Freiburger Pädagogikprofessor, trägt seine Kritik an der Reformpädagogik 1926 sachlich vor (Cohn 1926). Wyneken vor den Augen, erregt ihn die Gegenwartsorientierung der Reformpädagogik. Er bemängelt, dass ihr die bildende Kraft der Wissenschaft fehle, bezeichnet die *Freie Schulgemeinde Wickersdorf* als „Sekte“ (Cohn 1926, S. 100) und setzt auf die Autonomie des Subjekts, ohne es gleich anschliessend binden zu wollen.

Zusammenfassend:

- a) Kritiker der Reformpädagogik stammen aus der marxistischen (Bernfeld) und neukantianischen (Cohn) Richtung ebenso wie der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Litt) und der Reformpädagogik selber (Zeidler). Im übrigen wären die Aussenseiter Seidel, Simmel und J.R. Schmid hier auch als Kritiker anzuführen.
- b) Der gemeinsame Nenner aller Kritik fokussiert den vermeintlich übersteigerten Individualismus der Reformpädagogik.
- c) Plessner, Litt und Bernfeld klagen die disziplinierende Aufgabe der pädagogischen Wissenschaft ein, welche solcherlei Abstrusitäten zu beschneiden die Aufgabe hätte.
- d) Alle Kritiker jedoch erkennen zu wenig das Verbundensein reformpädagogischen Denkens mit der konservativ-revolutionären Sicht der Gesellschaft. Sonst hätten sie gegen die reformpädagogische antiaufklärerische Denkhaltung polemisiert, auf das antimodernistische Ressentiment hingewiesen, die regressive Seh-

sucht nach Geschlossenheit und den Rückzug aufs Land gezeißelt, statt der un-
terrichtlichen Behandlung Roseggers und Löns' jene von Kafka und Döblin, statt
der Bevorzugung von Fidus jene von Klee verlangt.

e) Alle Kritiker berücksichtigen im ebensowenig, dass die Reformpädagogik
auf die äussere Modernisierung der Erziehungsbedingungen mit der inneren Ent-
Modernisierung des lebensweltlichen Erziehungsgeschehens reagiert hat (Ulrich
1990, S. 913).

f) Rückblickend und diese Kritik vor Augen wird klar, dass die Reformpädago-
gik keineswegs die damalige Moderne ausgemacht hat. Die Moderne tobte nicht
im Forst-, sondern im Kaffeehaus der Schwabinger Bohème. *Stadtluft macht frei*
war nun gerade kein programmatischer Satz der Reformpädagogik. Die literari-
sche Moderne waren Brecht, Döblin, Tucholsky, und Musil, nicht die betuliche
Wandervogelliteratur. Die künstlerische Moderne drückte sich im *Bauhaus* eines
Moholy-Nagy oder Itten aus, nicht im Fidus-Lichtgebet Hugo Höppeners, in den
Texten Friedrich Hollaenders und Walter Mehrings, nicht im *Zupfgeigenhansl*, in
den Inszenierungen Erwin Piscators, nicht im *Laienspiel* Luserkes. Kandinsky und
Kokoschka sind die Avantgardisten, nicht der kunstgewerbliche Dilettantismus der
Jugendbewegung. Frank Wedekinds *Lulu* und Asta Nielsen sind die modernen
Vamps, nicht die verklemmten Lebensreformer-Gestalten der stadtfüchtenden
Wandervogel. Erika Manns *Pfeffermühle* war moderner als die Volkstanzgruppen
der Bünde. Nicht zu reden vom *Simplizissimus*, der *Weltbühne*, den Dadaisten
Walter Serner, Tristan Tzara, George Grosz oder dem Grafiker John Heartfield.
Wenn alle Kunst entweder avantgardistisch oder Kitsch ist, waren die künstleri-
schen Versuche im Umkreis der regressiv orientierten Jugendbewegung, ja der
gesamten Reformpädagogik allesamt keine Kunst.

Was bleibt demzufolge von der Reformpädagogik?

Ich fokussiere den Blick auf die Kritik an Peter Petersen, dann knapp auf jene am
Jena-Plan.

3. Die Kritik an Petersens Pädagogik

Petersen, Anhänger eines *deutschen* philosophischen Idealismus' - um oben an-
zuknüpfen -, ist ein Exponent der *konservativen Revolution*.⁵ In seiner Sozialpsy-
chologie streicht er hervor, wir lebten in einem Jahrhundert der Masse⁶. Erziehung
findet in der und durch die Gemeinschaft statt, sagt er (zur politischen Rezeption
Petersens in der DDR vgl. Sommerfeld 1995), und in der Erziehung und im Unter-
richt seien gerade der Massencharakter, den jedes individuelle Bewusstsein besit-
ze, optimal einzubeziehen. Massenbewusstsein ist also Wertbewusstsein. Um den
Geist zu realisieren, sind Massen zu organisieren. Der Geist der Arbeiter oder die-
ser Arbeiter, der Jugend oder dieser Schulklasse, sei erst dann real, wenn den be-
treffenden Gruppen ihre Bindung mit Hilfe übergreifender Werte, den sogenannten
Oberwerten verliehen werde. Damit ist der Begriff des *Führertums* lanciert. Führer
oder Führerin ist der oder diejenige, der oder die mit voller Überzeugung das Wer-
te- und Regelsystem seines oder ihres *Gefolges* teile. Der wahre geistige Führer

⁵ Eine Textanalyse fördert Ungenauigkeiten und Mehrdeutigkeiten bei den vom Petersen verwendeten Begriffen zutage.

⁶ Pestalozzi ist der erste Pädagoge, der seines Erachtens den Blick für das eigentümliche der Masse entwickelt habe, und damit ein *wahrhaft pädagogisches Denken* hat einleiten können.

könne die Masse, die Schulklasse, die Kinder, die Arbeiter, alle Gruppen, die durch Gesetz, Vorschrift, Reglement oder Institutionalisierung von anderen Gruppen unterschieden werden nur dann erziehen, wenn er massenpsychologische Einsichten besitze. Die *Jugend als Masse* nimmt in Petersens Ausführungen eine besondere Stellung ein⁷.

Es um die *Gemeinschaft*, einen bei Petersen zentralen Begriff. Petersen setzt nicht das Individuum, sondern die Gemeinschaft - nicht das Individuum, sondern die Gruppe dominiert. Nur Gemeinschaft ist Schöpferin und Trägerin von Geist. Damit verkommt das Individuum zu einer Art Empfangsstation für die Zufuhr von Geist aus der Masse. Gemeinschaft drückt Geist auf der Basis individueller Entwicklung aus. *Gesellschaft* dagegen konnotiert Petersen mit allen Negativa, die auf *Regel*, *Tradition* und *Verstand* verweisen. Darum trägt die Gemeinschaft trägt die Gesellschaft, nicht umgekehrt. Petersens Bewusstseinspsychologie konvergiert ähnlich wie seine Individualpsychologie im Begriff der *Gemeinschaft*. Die Macht der Gemeinschaft liegt darin, ein wirksames Gegengift gegen gesellschaftliche Phänomene verabreichen zu können. Das ist zugleich die Aufgabe der Schule. Sie soll eine Gemeinschaft zur Umfassung und zum Schutz des Kindes bilden. Alles was mit der Gemeinschaft zusammenhängt, ist ursprünglicher als das Individuum. So betrachtet ist Petersen kein Reformpädagoge - das Individuum ist zweitrangig.

Die Schule als Zwangssystem, die sich ausschliesslich auf den Verstand der Kinder richtet, verbreitet Petersen zufolge das Leblose, das Rationale, das Traditionelle, die Erstarrung - die Zivilisation. Den Geist darf sie aber nicht binden. Vielmehr wird er Geist in Gemeinschaft hin zu einer Volksgemeinschaft erzogen, der höchsten und am deutlichsten hervortretenden Spezifikation der Menschheit. Jedes Individuum soll zu seinem Volk hin erzogen werden, schreibt Petersen. Die wirkliche Wirklichkeit, so Petersen, ist die des Geistes. Die der Zivilisation, der Rationalität, des Bösen, ist lediglich scheinwirklich.

Dieses Gemeinschaftskonzept wird Petersen fortan verfolgen. Er vermag nicht zu verbergen, dass sein Philosophieren vage und vieldeutig ist. Seine Schulpädagogik, die er ausdrücklich aus seiner Metaphysik ableitet, erscheint uns oft aufgeblasen und inhaltsleer, obwohl ihr formaler Charakter hochbedeutsam ist.

Nochmals: Der individualistische Weg erscheint Petersen als Irrweg. Die alte Bildungspädagogik aber sei ungeeignet, ein neues Menschenbild zu erschaffen. Er möchte sie durch eine neue Erziehungswissenschaft ersetzen, die von einer realistischen Grundhaltung her zu betreiben sei.

Petersens Abneigung gegen den modernen Menschen, den Individualisten ist offensichtlich, wenn *ausschliesslich* aus dem Vom-andern-her-Sein das Gute entsteht. Darum gilt für die alte Schule: Produkt der individualistischen Ära, stellt sie anstelle von Erziehung Bildung ins Zentrum. Ist Bildung der dominierende pädagogische Begriff, muss die Schule den Lehrstoff akzentuieren. Das Kind ist diesem untergeordnet. Die hohe Wertigkeit der Lehrinhalte impliziert die ebenso zentrale Position des Lehrers. Die alte Schule ist demzufolge intellektualistisch. Doch das Kind benötigt genügend Ruhe zum Wachsen und Reifen. Die 'neue Schule' muss daher eine *Erziehungsschule* sein.

⁷ Ich will hier nicht weiter auf die dunklen Passagen in Petersens Sozialpsychologie eingehen, wo er die Entstehung des Wir-Bewusstseins diskutiert.

Petersen hat den Begriff der Bildung durch jenen der Erziehung ersetzt. Bereits damals ist diese Aushebelung einer lange geforderten Balance aber ihrerseits veraltet: Während hunderten von Jahren hatten Didaktiker und Pädagogen nicht einer Opposition, sondern einem Dreieck, bestehend aus Erzieher, Erzogenem und Inhalt das Wort geredet. Was Petersen präsentiert, gipfelt in der Antinomie zwischen Erzieher und Erziehung. Er postuliert eine Schule des Gemeinschaftslebens, eine Schule des Erfahrens und des Tuns, nicht eine der gesprochenen Worte. Das Schulleben muss die geistigen Tugenden (Liebe, Treue, Demut) wecken. Demgegenüber sind aller Lehrstoff und alle Formalien zweitrangig. Diese Volksschule, ein organischer Bestandteil der Volksgemeinschaft, eine ihrer Zellen, gleicht der Familie. Ein solcher Erziehungsbegriff lässt die Differenzen zwischen Einfluss, Sozialisation und Erziehung verschwimmen.

Das Gemeinschaftsleben ist Petersen in mehreren Gruppenformen zu realisieren, die wir kennen. Er erachtet *Verordnungen* als überflüssig, nur *Vorordnungen* werden vom Gruppenleiter eingeführt: Der Pädagoge als vorbildliches Gruppenmitglied ist Führer der Kindergruppe. Die pädagogische Autorität wurzelt im Menschsein des Gruppenführers, und zwar in seinem reiferen geistigen Menschsein, schreibt Petersen. Auch für den Gruppenleiter gilt, dass seine Liebe für sein Volk Norm seines pädagogischen Handelns ist. Der pädagogische Charakter der neuen Schule äussert sich also vorwiegend im Schaffen der Vorbedingungen zur Herstellung von Gemeinschaft. Unterricht dagegen ist zweitrangig. Obwohl pädagogisch gestaltet, bleibt er sekundär, ein Unterricht in Ehrfurcht vor dem Leben und unter der Prämisse der Erziehung.

Der triadischen Struktur der Erziehungs- und Unterrichtssituation wird Petersens Denken keineswegs gerecht. Insofern geht er im Namen der Gemeinschaftsidee auch hinter Herbart (1806) zurück.

Petersen arbeitet mit Dichotomien: rational-irrational, Gemeinschaft-Gesellschaft, Persönlichkeit-Individualität, Geist-Leben, Dichotomien, wo Worte als unwesentlich erachtet werden und der nichtsprachliche Monolog des Geistes wichtig ist, wo pädagogisches Handeln unwesentlich ist und der Reflex des erziehenden Geistes wichtig wird.

Die Texte Petersens dominieren dieses dichotomische System, die standardisierten Metaphern, mit denen ein ebenso standardisiertes Muster von konnotativen Assoziationen verbunden ist.

Allerdings steht Petersens Dichotomismus durchgehend auf Kriegsfuss mit seiner Einheitsbesessenheit. Der Mensch ist nicht Menschheitsbürger sondern Volksbürger. Die Vollendung des Einzelnen zum Volksbürger macht ihn zum Träger der Gemeinschaft der Menschen.

Das ist eine Formenlehre, die sich als Erweiterung der Blut- und Bodentheorie rekonstruieren lässt. Mit ihr kann man insbesondere den Hass eines Volkes auf alle anderen legitimieren. Allerdings lassen sich auch mit dieser ausgehöhlten Sprache, diesem Ersetzen des egozentrischen Menschenbilds durch eine exzentrische, leerformelhafte Anthropologie, mit der Unterdrückung der Differenz und der regionalen Identität des Menschen sowie der Hinwendung zu einer absoluten Identität Subjekt und Objekt nicht völlig wegformulieren.

Die antiemanzipatorische Pointe von Petersens metaphysischer erziehungswissenschaftlicher Sicht liegt darin, dass die einzige Handlung, die vom Menschen

erwartet wird eine ist, die sein eigenes Selbst ausschalten soll, also verzichten soll, ein selbständiges Subjekt zu werden. Der Mensch ist die höchste Ausdrucksform des Geistes, weil er frei handelt und aktiv ist. Der Staat ist mal eine eigensinnig agierende Institution, mal wird diese Institution von der Einheit des Volks getragen. Mal ist der Mensch zutiefst egozentrisch und darum egoistisch, mal ist sein Wille ein Getriebensein durch den Willen des Geistes. Mal ist Unizität der höchste Wert, mal Uniformalität.

Das ist eine widersprüchliche Anthropologie.

Die Konzeption Petersens ist vorwiegend aufgebaut unter Zuhilfenahme einer Begriffssystematik, in die wie in einem Container, willkürlich Bedeutungen hineinsteckt werden können.

Die Spannweite der sogenannten *Theorie des Jena-Plans* umfasst zahllose Möglichkeiten, um nach Belieben allerlei Auffassungen von Menschen, Kindern, Beziehungen und Unterrichtsstoffen zusammenzubringen, die entweder das Ich oder die Gruppe als zentrale anthropologische Kategorie favorisieren, und zwar beide im engen Zusammenhang mit Irrationalität, Intuition und - was das immer bedeuten mag - Gefühl.

4. Die Kritik am Jena-Plan

Angesichts der irritierenden 'Philosophie' seines Schöpfers kann man sich fragen, worin die praxisstiftende Kraft des Jena-Plans liege (Imelmann 1996, S. 95 ff., Imelman 1996a, S. 9). Inwieweit ist Petersens Konzeption, sind deren theoretische und praktische Implikationen Voraussetzung, um den Jena-Plan schulpädagogisch zu begründen?⁸ Petersens Bildungsgrundformen (Gespräch, Spiel, Arbeit, Feier) weisen heute noch einer Pädagogik den Weg, welche motivierend und kindgemäss sein möchte. Allerdings muss eine solche Pädagogik anerkennen, dass die konsensstiftenden Kategorien von Spiel, Arbeit, Feier oder Gespräch normativ begrenzt sind. Petersens Abkehr von der Moderne, das Heraustreten aus der Zeit, die ersehnte Wiederverzauberung angesichts der *epidemischen Unbehaustheit* (Kracauer) kann in einer hochkomplexen Welt auch im Jenaplanunterricht nicht mehr gelingen. Der Ausstieg wäre wiederum verbunden mit neoromantischen Topoi wie *Schicksal, Fatalismus, Heroismus, Blut* oder *Gemeinschaft*. Deren pädagogische Entsprechungen lauten *Erlebnis, Bund, Gemeinschaft, Phantasie, Kreativität, Spiel* oder *Feier*. Sie reflektieren die Maximen einer Pädagogik *vom Kinde aus*, die der Natur des Kindes nachkommen und ganzheitliches Lernen ebenso wie eine harmonische Erziehung garantieren soll. Die neoromantische Abkehr von den Universalien der Vernunft zugunsten irrationaler, Ganzheit und Versöhnung garantierender Orientierungspunkte wie *Instinkt, Tat, Leben* oder *Gemeinschaft* verschliessen sich einer Diskussion, die einem analytischen Paradigma verpflichtet ist⁹.

⁸ Petersens Ansatz zu kritisieren bedeutet, das Verständnis für die historische Situation nicht ausser acht zu lassen, Petersen als ein Kind seiner Zeit und seiner Umgebung zu sehen und den zeitgenössischen Sprachduktus von Petersens Schriften zu berücksichtigen. Der deutschen Reformpädagogik, und mit ihr Petersen, fällt das zweifelhafte Verdienst zu (Bast 1996, S. 276), auf die irrationale Seite des Erziehungs- und Unterrichtsgeschehens gesetzt zu haben.

⁹ Petersens zentrale Begriffe (Imelman 1996, S. 14) *Geist, Gemeinschaft* und *Erziehung* wurden bereits von seinen Nachfolgern anders verwendet, als er sie gebraucht hat.

Hier zeigt sich das Kernproblem der Jena-Plan-Pädagogik: das Edelste am Menschen ist Petersen zufolge der Drang zum Leben und Arbeiten für eine konkrete Gemeinschaft, für eine Gemeinschaft zum Dienst. Darin verwirklicht der Mensch seine Existenz. Das Volk ist nun zum eigentlichen anthropologischen Repräsentanten des Geistes geworden. Gerade die rationalistischen und individualistischen Bildungspädagogen, so Petersen, erschwerten jedoch die Tendenz hin zur vor allem völkischen Einheit (vgl. Rülcker, Kassner 1992). Petersens Freiheit besteht in einer bedingungslosen Hingabe an die Kräfte des im Volk verkörperten Geistes. Damit ist eine für ein Organisationsmodell (Benner, Kemper 1991, S. 5), für den Jena-Plan als schulpädagogische Methode gefährliche Rhetorik gesetzt, eine Rhetorik, die als totalitäre Philosophie bis in die Semantik des Plans hinein demaskierbar ist. Petersens Standardpaket an Begriffen umfasst folgende Termini: *Intellektuell, Verstandesmensch, abstrakt, alt, blutleer, Bildungshochmut, Individualismus*.¹⁰ Selbst sein Erziehungsbegriff enthält eine allgemein metaphysische Tendenz, die seinen spezifisch anthropologischen Sinn nahezu vollständig verdrängt. Man muss das Wesen der Erziehung begreifen lernen, man muss das Kind schauen lernen, so Petersen hinreichend ungenau. Und was heisst *Vergeistigung als Ziel der Erziehung*, was meint *Erziehung zur Gemeinschaft*, wenn es um schulorganisatorische Sachverhalte geht?

Die Verbindung von Schule und Leben, die Petersen im Jena-Plan organisatorisch absicherte, mache bis heute das Kernstück der praktischen Petersen-Pädagogik aus“, schreiben zwei Kritiker Petersens (Benner, Kemper 1991, S. 45). Die pädagogische Praxis des Jena-Plans ist demzufolge nur realisierbar, wenn seine „erziehungs- und bildungstheoretischen Grundlagen nicht aus Petersens systematischer Begründung der Jena-Plan-Pädagogik schöpft (...)“ (ebda., S. 45). Handlungstheoretische Maximen müssten bei der Begründung des *Organisationsmodells Jena-Plan* wegleitend sein. Die offene, biologisch-genetisch nicht festgelegte Bildsamkeit der Heranwachsenden sei zu unterstellen. Erziehung sei nicht als volksmetaphysisch-teleologischer Verlauf, sondern als interaktiver Prozess zu bestimmen. Der thüringische Volksbildungsminister Max Greil hat darum 1925 wohl vom ‘konziliatorischen Jena-Plan’ gesprochen, der „ebenso reaktionär wie fortschrittlich sei“ (Greil, zit. in Benner, Kemper 1991, S. 50).

Bezieht man die Kritik an der Reformpädagogik auf die skeptische Sicht des Jena-Plans, spiegelt das *Organisationsmodell Jena-Plan* einige dort genannte Aspekte, während andere relativiert und weitere eingeführt werden: Petersens Jena-Plan, der für seinen Schöpfer mehr als nur ein Organisationsmodell (vgl. die Selbstdeutungen Petersens: Kluge 1992) darstellte,

- vertraut über die *Vorordnungen* dem Machbaren.
- beschwört die führende Autorität der Lehrkraft.
- huldigt einem völkisch-nationalen Kult der Gemeinschaft.
- stützt sich auf der bürgerlichen Kulturkritik ab, vergisst ob der idealistischen Sicht jedoch die gesellschaftlichen Randbedingungen.
- spiegelt pädagogischen Optimismus, der jedoch nicht überzogen wirkt.
- ist zwar kindorientiert, gewichtet aber auch die inhaltliche Seite der Lernprozesse.
- setzt zwar das *Leben*, doch nicht ausschliesslich als Lehrer ein.
- gewichtet Prozesse *und* Produkte, entwertet also den Wissenserwerb nicht
- stellt ein realisiertes Programm mit fragwürdiger pädagogischer Systematik dar

¹⁰ Seine Texte sind m.E. nicht den Tatsachen verpflichtet, sondern sollen evokativ wirken.

-will die Schule nicht nur von *innen*, sondern auch von *ausen* verändern.

Welche Elemente der Jena-Plan-Pädagogik einerseits und der Diskussion über den Jena-Plan andererseits sind heute noch brauchbar? Ich fokussiere auf einen Aspekt - die Schule, lasse also bildungstheoretische, und kulturtheoretische Implikationen dieser Skizze weg.

Schulpädagogisch betrachtet ist über die Brauchbarkeit der Jena-Plan-Pädagogik zu reden - vor dem Hintergrund der Nichtbrauchbarkeit von Petersens metaphysischen Aussagen.

5. Zur Tauglichkeit des Jenaplans in der Schule ausgangs des 20. Jahrhunderts

Trotz seiner Ambivalenzen erachte ich den Jena-Plan als ein heute noch nützliches Leitbild für pädagogische Reformen. Zwar mit pädagogischer Bedeutung aufgeladen, also mehr als ein reines Organisationsmodell, hing der Jena-Plan vorwiegend mit Petersens Vorstellungen zusammen, die *pädagogische Praxis* in der Schule zu ordnen. Stamm- und Tischgruppen, Niveau- und Blockkurse, Formen von Individualisierung und Differenzierung, feste Zeiten, Arbeit, Spiel, Feier und Gespräch, das sind Petersens schulpädagogisch-didaktische Vorschläge. Stellt man sie unter anderen Prämissen zusammen, kann man auf Petersens, den Jena-Plan kontaminierende metaphysische Basis verzichten. Neben dem Beliebigen der metaphysischen Spielerei, den zahlreichen Doppeldeutigkeiten, den unhaltbaren völkischen Untertönen, der gefährlichen Gemeinschafts- und Führerideologie, der aufgeblasenen Erziehungsmetaphysik Petersens, steht die Konkretion des schulpraktischen Modells Jena-Plan als Organisationsidee für Unterricht. Petersens Metaphysik wäre von schulpädagogischer Praxis abgetrennt, der Jena-Plan eine Methode des Unterrichtens. Ich bin überzeugt, diese Technik, diese Methode sei auch ohne Petersens metaphysische Seifenblasen realisierbar.

Dies gilt im übrigen für den gesamten didaktischen Fächer der Reformpädagogik. Er muss in seiner ganzen Vielfalt im Hinblick auf eine didaktische Reform der heutigen Schule neu rezipiert werden. Dergestalt lassen sich die didaktischen Versuche der Reformpädagogen aus dem „problematischen umfassenderen bildungstheoretischen Kontext der Reformpädagogik“ (Bast 1996, S. 142) vorsichtig und bedachtsam lösen. Der zunächst vitalistisch-lebensphilosophische, dann in Deutschland national-gemeinschaftsmythologische Grund der Reformpädagogik verbürgt keine Anknüpfungspunkte mehr. Die Reformpädagogik zu entzaubern bedeutet jedoch keineswegs, sie zu verabschieden. Vielmehr geht es heute darum, die didaktische Vielfalt neu zu entdecken und bildungstheoretisch neu zu begründen, didaktisch neu zu verorten und an unseren Schulen methodisch neu zu initialisieren. Als bildungstheoretische Basis schlage ich gemäss den zwanzig Basisprinzipien des Jenaplans 21 die Begriffe *Emanzipation*, *Enkulturation*, *Sozialisation* vor, als didaktisch-methodisches Kernstück den Terminus *Innere Differenzierung*.¹¹

Vermag die Reformpädagogik noch als Vorbild für Schulreformen ausgangs des 20. Jahrhunderts dienen, so läge ihre Vorbildfunktion „vielleicht in dem heute

¹¹ Die Umsetzung dieser Konzepte in die Schulen mag durchaus einhergehen mit der Profilierung der betreffenden Schulen als pädagogisch-didaktisch-methodische Profilierung.

kaum mehr nachvollziehbaren Engagement ihrer Vertreter in Sachen Erziehung, Lernen und Schulreform“ (Bast 1996, S. 271). Die metaphysisch-religionsähnlichen und glaubensstiftenden Begründungskontexte, die irritierenden Praxisgegebenheiten, die regressiv-romantischen Tendenzen machen das Fortschreiben der Reformpädagogik zuhanden des öffentlichen Schulwesens der Gegenwart aber problematisch. Jörg Ruhloff hat die Reformpädagogik als *fundamentalistische Pädagogik* bezeichnet (1991, zit. von Bast 1996, S. 275). Die deutsche Reformpädagogik ist pädagogisch fanatisch, exklusiv, elitebewusst, sektiererisch, gegen Kritik immun, ideologisch hermetisch - zweifelsohne Bewusstseinslagen, die einer demokratisch begründeten Erziehung unangemessen sind. Wissenschaftsorientiertes Lernen schliesst Vernunftfeindschaft, Anti-Intellektualismus und antiaufklärerische Erlebnispädagogik aus.

Eine reformerische Pädagogik, die auch noch modern ist, muss Verunsicherungen aufgrund von Vielfalt aushalten können. Sie muss lehren, Kontingenzen produktiv zu bearbeiten und allenfalls aufzulösen. Sie muss innerhalb eines systematischen Begründungszusammenhangs die Differenzen aufrecht erhalten - jene zwischen Ästhetik und Politik, zwischen erziehungswissenschaftlicher Rechtfertigung und politischer Programmatik, zwischen Familie und Schule, zwischen Aussenwelt und Innenwelt, zwischen I und Me. Sie muss diese Differenzen verdeutlichen und sie zu verstehen lehren.

Der historische Irrweg der deutschen Reformpädagogik und Petersens hat ja gerade darin bestanden, diese Unterschiede, diese Differenzen in holistisch-synthesesüchtiger Absicht verschüttet oder verkleistert zu haben. Insofern hat Reformpädagogik Aufklärung mit aufgeklärten Mitteln bekämpft. Sie hat hinter der vernebelnden Rhetorik von *Ganzheit, Natur, Mythos, Gemeinschaft, Dienst* und *Glauben* den Wunsch nach Gewissheit verborgen.

Letztbegründungen sind nicht mehr möglich. Skeptische Zustimmung zur Reformpädagogik bedeutet heute soviel wie die Aufforderung, die Reformpädagogik kritisch zu diskutieren (Retter 1993). Kernthemen sind dabei die bildungstheoretische Basis, die schulpädagogisch traditionelle Balancierung von Leben und Lernen, von Erziehung und Unterricht, von Schulreform und Normalität, von Lernen als Erfahrung der Differenz.

Dazu eine bildungstheoretische und eine didaktische Argumentation:

5.1. Reformpädagogik revisited: eine allgemeinbildende Volksschule - der Jenaplan 21

Betrachten wir das Konzept des Jenaplans III - der Idee einer auf zwanzig 'Basisprinzipien' gründenden allgemeinbildenden Volksschule für das 21. Jahrhundert - wie sie Kees Both ausgeführt hat (Booth 2001)¹². Damit ist eine neue Grundlage

¹² Die Basisprinzipien (K. Both, K. Vreugdenhil, 'Basis-principles Jenaplan', Hoevelaken: CPS) sind hier teilweise angelehnt an eine schon existierende deutsche Übersetzung wiedergegeben: Die Charta der Grundschule - Prinzipien des Jenaplans (zusammengefasst v. Kees Both und Kees Vreugdenhil, übersetzt von Huub van der Zanden und Annette Theis), Spectra-Lehrerwerkstatt, Sondernummer 1, November 1989. Die 'Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland' hat diese Prinzipien bereits 1991 übernommen.

geschaffen und zugleich sind der Jenaplan I und der Jenaplan II reformuliert. Sie lauten:

a) Über den Menschen

1. Jeder Mensch ist einzigartig. Deshalb haben jedes Kind und jeder Erwachsene einen unersetzbaren Wert und eine eigene Würde.
2. Jeder Mensch hat ungeachtet seiner ethnischen Herkunft, seiner Nationalität, seines Geschlechts, seines sozialen Umfeldes, seiner Religion, seiner Lebensanschauung oder seiner Behinderung das Recht, eine eigene Identität zu entwickeln, die durch ein grösstmögliches Mass an Selbstständigkeit, kritischem Bewusstsein, Kreativität und Streben nach sozialer Gerechtigkeit gekennzeichnet ist.
3. Jeder Mensch braucht für die Entwicklung einer eigenen Identität Beziehungen zu der sinnlich wahrnehmbaren (Natur, Kultur, Mitmenschen u. a.) und zu der nicht sinnlich erfahrbaren Wirklichkeit.
4. Jeder Mensch wird immer als Person in ihrer Ganzheit anerkannt. So wird ihm nach Möglichkeit begegnet, und so wird er auch behandelt.
5. Jeder Mensch wird als Kulturträger und -erneuerer gesehen. So wird ihm nach Möglichkeit begegnet, und so wird er auch behandelt.

b) Über die Gesellschaft

6. Die Menschen sollen an einer Gesellschaft arbeiten, die den unersetzbaren Wert und die eigene Würde jedes einzelnen Menschen achtet.
7. Die Menschen sollen an einer Gesellschaft arbeiten, die Gelegenheit und Anreize für die Identitätsentwicklung eines jeden bietet.
8. Die Menschen sollen an einer Gesellschaft arbeiten, in der gerecht, friedlich und konstruktiv mit Unterschieden und Veränderungen umgegangen wird.
9. Die Menschen sollen an einer Gesellschaft arbeiten, die voller Respekt und Sorgfalt mit der Erde und dem Weltraum umgeht.
10. Die Menschen sollen an einer Gesellschaft arbeiten, die die natürlichen und kulturellen Ressourcen in voller Verantwortung den zukünftigen Generationen gegenüber nutzt.

c) Über die Schule

11. Die Schule ist eine relativ autonome, kooperative Organisation aller Beteiligten. Sie wird von der Gesellschaft beeinflusst und hat auch selbst Einfluss auf diese.
12. In der Schule haben die Erwachsenen die Aufgabe, die oben getroffenen Aussagen über Mensch und Gesellschaft zum pädagogischen Ausgangspunkt ihres Handelns zu machen.
13. In der Schule werden die Lerninhalte sowohl der Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder entnommen, als auch den Kulturgütern, die als wichtige Mittel für die hier beschriebene Entwicklung von Person und Gesellschaft gelten.
14. In der Schule wird der Unterricht in ‚pädagogischen Situationen‘ und mit pädagogischen Mitteln durchgeführt.

15. In der Schule wird der Unterricht in einem rhythmischen Wechsel der Bildungsgrundformen (‚Basisaktivitäten‘) Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier gestaltet.
16. In der Schule werden das Lernen voneinander und die Fürsorge untereinander durch eine nach Alter und Entwicklungsniveau heterogene Gruppierung der Kinder stimuliert.
17. In der Schule erfolgen selbständiges Arbeiten, entwickelnder Unterricht und spielerisches Lernen in einem rhythmischen Wechsel; sie werden ergänzt durch stärker angeleitete und begleitete Lernaktivitäten.
18. In der Schule nehmen (vor allem im Bereich der ‚Weltorientierung‘) forschendes und entdeckendes Lernen sowie Gruppenarbeit eine zentrale Position ein.
19. In der Schule erfolgt die Verhaltens- und Leistungsbeurteilung eines Kindes so weit wie möglich aufgrund seines eigenen Entwicklungsverlaufs und erst nach einem Gespräch mit dem betreffenden Kind.
20. In der Schule versteht man Veränderung (und Verbesserung) als einen nie endenden Prozess. Dieser Prozess wird von einer konsequenten Wechselwirkung zwischen Handeln und Denken gesteuert.

5.2. Reformpädagogik revisited: der didaktische Fokus

Mit meinem Votum für eine revidierte Rezeption der Reformpädagogik plädiere ich keineswegs für einen unbesehenen Transfer, sondern unterstelle neben den genannten bildungstheoretischen Prämissen auch eine schulpädagogisch-didaktische Leitvorstellung. Im Begriff der *Inneren Differenzierung* erkenne ich die Chance, die vielfältigen Modelle und Experimente von damals, die Schule, Lebenswelt und Unterricht koppeln wollten, schulpädagogisch integrieren.

Innere Differenzierung stellt sich, was die Organisation von Lernprozessen angeht, als Massnahmenbündel dar, das Lernen in fachlicher, organisatorischer, institutioneller, individueller und sozialer Hinsicht optimierbar macht (Bönsch 1995, S. 75). Die Massnahmen der Inneren Differenzierung sind an den Lernenden ausgerichtet. Das Zentrum bildet eine Kombination vermittelten Unterrichts und selbstverantworteten Lernens¹³. Mit *Innerer Differenzierung* sind Massnahmen gemeint, die, verschiedenen Kriterien folgend, „zeitweise unterschiedliche Untergruppierungen (Gruppen-, Partnerarbeit) ermöglichen, die mit methodischen Varianten operieren (das Mass der Erläuterungen oder das Lern- und Arbeitstempo variiert, die mit unterschiedlichen medialen Hilfen (Programm, Arbeitsbogen, bildhafte Darstellungen u.a.m.) unterstützt werden, die mit Differenzierungen im stofflichen Umfang, in den Anwendungsaufgaben, im Zielanspruch, in den Schwierigkeiten arbeiten“ (ebda., S. 25). Unter *Differenzierung* wird hier also das variierende Vorgehen in der Darbietung und Bearbeitung von Lerninhalten verstanden. Weiter versteht man darunter die Einteilung/bzw. Zugehörigkeit von Lernenden zu Lerngruppen nach bestimmten Kriterien. Differenzierungsprozesse finden unter dem Anspruch statt, jedem Lernenden auf optimale Weise Lernchancen zu bieten, zugleich die Ansprüche und Standards in fachlicher, institutioneller und gesellschaftlicher Hinsicht zu sichern und gleichzeitig lernorientiert aufzubereiten. Die Differenzierungs-

¹³ Grundinformationen werden im Klassenverband vermittelt. Der Plan der Erarbeitung ist durchsichtig. Darauf folgen individuelle Lernzeiten mit der Verfügung der Lernenden über Zeit, Material, Lernort, personelle Hilfestellung und Bearbeitungsmodi. Dieses Konzept setzt das Vertrauen in die steigende Verantwortlichkeit des Lernenden gegenüber seinen Lernprozessen voraus.

kriterien präsentieren bereits Klafki und Stöcker (1985): Zielvariation, Alter der Lernenden, Religionszugehörigkeit, Leistung, Begabung, Neigung, Interesse. Geschlecht kommt heute dazu.

Innere Differenzierung: Dimensionen und Kriterien

	A.Differenzierungsaspekt B.Unterrichtsphasen	Stoffumfang / Zeitaufwand	Komplexitäts- grad	Anzahl der notwendigen Durchgänge	Notwendigkeit direkter Hilfe/ Grad der Selbständig- keit	Art der inhalt- lichen oder methodischen Zugänge, der Vorerfahrungen	Kooperations- fähigkeit	Geschlecht
C. Aneignungs- bzw. Handlungsebenen	1. Aufgabenstellung							
a) konkret	2. Erarbeitung							
b) sprachlich	3. Festigung							
c) gedanklich	4. Anwendung/ Transfer							

vgl. Klafki, W., Stöcker, H., Innere Differenzierung des Unterrichts, in: Klafki, W., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim und Basel 1985, S. 135 (hier ergänzt und graphisch leicht abgeändert).

Bei der Vorbereitung von Unterricht steht demzufolge nicht primär der Entscheid für eine bestimmte Unterrichts- oder Arbeitsform an. Vielmehr muss die Lehrkraft die Idee der Inneren Differenzierung auf zu vermittelnde Inhalte und beteiligte Lernende anwenden. Ist einmal klar, welche Differenzierungskriterien in einer Unterrichtseinheit verwirklicht werden sollen, kann die Lehrkraft dann nach den Arbeits- und Unterrichtsformen formen, welche die angestrebte Differenzierungsvariante zu realisieren imstande sei. Heute bieten sich die folgenden Arbeits- und Unterrichtsformen an, welche unterschiedlichen didaktischen Modellen entstammen: Alle Formen offenen Unterrichts wie Freiarbeit (Stach u.a. 1984) oder Tages-, Wochen-, Semester- und Jahrespläne (etwa: Dalton-Plan, Projekt-Plan, Winnetka-Plan, Jena-Plan), Unterricht nach Freinet, Montessori oder Rudolf Steiner (etwa: das Hibernia-Konzept), Projektunterricht, Lernkabinette, Lernbörsen, Planspiele, Workshops, Fallstudien, Montessori-Methoden, Centres d' intérêts / Werkstatt-Unterricht, Grossgruppenunterricht, Gesamtunterricht.

Fazit

Stellt man die Anregungen aus dem alten Jena-Plan unter modernen Prämissen zusammen, kann man auf Petersens, den Jena-Plan kontaminierende metaphysische Basis verzichten. Mit den 'Basisprinzipien' liegt ein bildungstheoretisch konsistenter Rahmen zur Begründung einer allgemeinbildenden Volksschule vor. Ausgeschlossen sind Petersens metaphysische Spielereien, die zahlreichen Doppeldeutigkeiten, die unhaltbaren völkischen Untertöne, die kompromittierte Gemeinschafts- und Führerideologie und die aufgeblasene Erziehungsmetaphysik.

Der Konkretion des schulpraktischen Modells des Jena-Plans als Organisationsidee für Unterricht dient der Verweis auf das didaktische Instrument der Inneren Differenzierung.

Die Idee des Jena-Plans ist dergestalt bildungstheoretisch neu begründet und didaktisch neu verankert. So wird der Jena-Plan zur Basis für eine allgemeinpädagogisch inspirierte Schule, die ein Organisationsmodell von Unterricht ausweist. Der Jena-Plan kann in öffentlichen Schulen (Traub 1995), die eingangs des 21. Jahrhunderts zusehends zu Modellschulen werden, als schulpädagogisch wichtiges Instrument seinen Einfluss ausbauen.

Die Kritik an der Reformpädagogik, die Kritik an Petersen und die Kritik am Jena-Plan haben diese Reform des Jena-Plans hervorgerufen.

6. Literatur

- Bast, R., Kulturkritik und Erziehung. Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik, Dortmund 1996
- Benner, D., Kemper, H., Einleitung zur Neuherausgabe des Kleinen Jena-Plans, Weinheim und Basel 1991
- Bernfeld, S., Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Leipzig, Wien, Zürich 1925
- Bönsch, M., Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche-Formen-Strategien, München 1995
- Both, K. Jenaplan 21. Schulentwicklung als pädagogisch orientierte Konzeptentwicklung, hrsg. v. O. Seitz, Baltmannsweiler 2001
- Cohn, J., Befreien und Binden, Leipzig 1926
- Delekat, F., Von Sinn und Unsinn bewusster Erziehung, Leipzig 1925
- Grisebach, E., Die Grenzen des Erziehers und seiner Verantwortung, Halle 1924
- Grunder, H. U. (Hrsg.), Utopia. Die Bedeutung von Schule, Unterricht und Lernen in utopischen Konzepten, Hohengehren 1996
- Grunder, H. U., Badertscher, H. (Hrsg.), Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Leitlinien, Bern, Stuttgart, Wien 1997
- Imelman, J. D., Es wäre besser, Peter Petersens Jena-Plan-Pädagogik auf den Kopf zu stellen; oder: Eine Diskrepanz zwischen kindesanthropologischem und sozialpädagogischem Denken innerhalb Petersens Pädagogik, in: Retter, H. (Hrsg.), Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung. Beiträge zur Pädagogik Peter Petersens, Weinheim 1996, S. 95-105
- Imelman, J. D., u.a., Jena-Plan, eine begriffsanalytische Kritik, Weinheim 1996a
- Klafki, W., Stöcker, H., Innere Differenzierung des Unterrichts, in: Klafki, W., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim und Basel 1985, S. 135
- Kluge, B., Peter Petersen. Lebenslauf und Lebensgeschichte. Auf dem Weg zu einer Biographie, Heinsberg 1992
- Litt, Th., Führen oder Wachsenlassen, Berlin/Leipzig 1927, 13. Aufl., Stuttgart 1967
- Plake, K., Reformpädagogik, Münster/New York 1991
- Plessner, H., Grenzen der Gemeinschaft, Bonn 1924
- Retter, H. (Hrsg.), Jenaplan-Pädagogik als Chance. Kindgerechte Schulpraxis im Zeichen europäischer Verständigung, Bad Heilbrunn 1993
- Retter, H. (Hrsg.), Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung. Beiträge zur Pädagogik Peter Petersens, Weinheim 1996
- Rülcker, T., Kassner, P. (Hrsg.), Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen ihrer Zeit, Frankfurt am Main u.a. 1992
- Skiera, E., Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung, Oldenbourg: München 2003 (2. Auflage: 2010)
- Sommerfeld, D., Peter Petersen und 'Der Kleine Jena-Plan' im Spannungsfeld der Schulreform in der SBZ/DDR 1945-1950, Frankfurt am Main u.a. 1995
- Stach, R., et al. (Hrsg.), Zusammen lernen - zusammen leben. Eine praxisbezogene Einführung in die Pädagogik Peter Petersens, Heinsberg 1984)
- Traub, T. (Hrsg.), Jenaplan. Aktuelle Konzepte, Jenaplan-Forschungsstelle, Giessen 1995/1996
- Ullrich, H., Die Reformpädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, S. 893-918, Weinheim 1990

Weiss, E., Gemeinschaftserziehung. Zur pädagogischen Konstitution der Beziehung zum anderen,
in: Seyfarth-Stubenrauch, M., Skiera, E. (Hrsg.), Reformpädagogik und Schulreform in Europa,
Band 1, Baltmannsweiler 1996, S. 149-158
Zeidler, K., Die Wiederentdeckung der Grenze, Jena 1926

Hans-Ulrich Grunder, Prof. Dr. phil. I habil.

Leiter Zentrum Schule als öffentlicher Erziehungsraum
Pädagogische Hochschule
Institut Forschung und Entwicklung
Obere Sternengasse 7
4502 Solothurn

T 0041 32 628 6 656
F 0041 32 628 6 780
hansulrich.grunder@fhnw.ch

Kritik an der Reformpädagogik - Kritik am Jena-Plan

Zusammenfassung

In den vergangenen dreissig Jahren wurde eine in der Historiographie der Reformpädagogik bekannte These immer wieder zugespitzt und exemplarisch veranschaulicht: Reformpädagogik ist die pädagogische Ausdrucksform der *konservativen Revolution*¹⁴ und sie steht für Prozesse *regressiver Modernisierung*. Insbesondere Teile der deutschen Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts entspricht demzufolge der pädagogischen Variante einer Lebensreformbewegung aus konservativ-revolutionärem Geist. Reformpädagogik und rückwärtsgewandte Modernisierung sind darum gleichermaßen gegenaufklärerische Projekte.

Ich lege meinem Beitrag diese angriffige Maxime zugrunde, wenn ich abzuklären versuche, inwieweit eine dergestalt misstrauische Perspektive dem wissenschaftlichen und praktischen Diskurs des Phänomens *Reformpädagogik* förderlich und der historiographischen und aktuellen Verortung des Jena-Plans dienlich sei. Der verengte und skeptische Blickwinkel sei eingenommen, weil ich mir davon eine gehaltvolle und weiterführende Interpretation der Reformpädagogik und des Jena-Plans verspreche.

Dem Thema will ich in einem gestuften Verfahren gerecht werden.

Einleitend charakterisiere ich knapp die Reformpädagogik in ihrer Programmatik (1.). Vor diesem Hintergrund formuliere ich die Kritik an der Reformpädagogik (2.). Die Pädagogik des Jena-Plans voraussetzend, beziehe ich die skeptische Sicht der Reformpädagogik zunächst auf Petersens pädagogische Anthropologie, die kritisch zu beleuchten ist (3.). Der nächste Schritt transferiert die Kritik an der Reformpädagogik auf den Jena-Plan (4.). Zum Schluss (5.) komme ich zu Folgerungen aus dem Gesagten, welche die Frage beantworten sollen: Taugt der aus reformpädagogischer Zeit stammende Jena-Plan für die Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts noch?

Frage

Taugt der aus reformpädagogischer Zeit stammende Jena-Plan für die Schule eingangs des 21. Jahrhunderts noch?

These

Soll der Jena-Plan schulpraktisch relevant bleiben, dürfen seine Vertreter und Vertreterinnen nicht länger auf die Metaphysik Peter Petersens rekurrieren. Dem Jena-Plan fehlte dann zwar eine metaphysische Basis im Sinn Peter Petersens. Seine Grundlage wäre andererseits als eine allge-

¹⁴ Erstmals hat Thomas Mann den Terminus in seinem Essay über Nietzsche 1921 benutzt. Populär wurde der Begriff durch einen Vortrag Hugo von Hofmannsthal, den dieser am 10.1.1927 an der Universität München hielt. Titel: Das Schrifttum als geistiger Raum der Nation. Als konservative Revolution bezeichnete der Referent jenen geistigen Prozess des Suchens nach neuen Verbindlichkeiten, welche die individualistischen Entgrenzungen seit Renaissance und Reformation bekämpfen möchten (vgl. Bast 1996, S. 9). Konservative Revolution und deutscher Sonderweg hängen zusammen (vgl. Bast 1996, S. 15): Erstere dient der Idee eines Sonderwegs als historisches Rechtfertigungsmuster.

meinpädagogische, schulpädagogische und didaktisch-methodische zunächst wieder herzustellen, dann zu veranschaulichen und - als für den Jena-Plan relevant - kommunizierbar zu machen.

Inhalt

1. Die Programmatik der Reformpädagogik
2. Die Kritik an der Reformpädagogik
3. Die Kritik an Petersens Pädagogik
4. Die Kritik am Jena-Plan
5. Zur Tauglichkeit des Jenaplans in der Schule ausgangs des 20. Jahrhunderts
- 5.1. Reformpädagogik revisited: eine allgemeinbildende Volksschule - der Jenaplan 21
- 5.2. Reformpädagogik revisited: der didaktische Fokus
6. Literatur

Namen

Key, Dewey, Montessori, Kerscheneiner, Gaudig, Ferrière, Petersen, Steiner, Freinet, Piaget, Wagenschein, Oestreich, Tews, Moeller van den Bruck, Stefan George, Hans Blüher, O. Spann, O. Stapel, Max Weber.

Theodor Litt (1880-1962, Siegfried Bernfeld (1892-1953, Friedrich Delekat (1892-1970), Eberhard Grisebach (1880-1945, Helmut Plessners (1892-1985), Kurt Zeidler (1889-1982, Jonas Cohn (1869-1947), R. Seidel, G. Simmel, J.R. Schmid.

Rosegger, Löns, Kafka, Döblin, Fidus (H. Höppener), Klee, Brecht, Döblin, Tucholsky, Musil, Moholy-Nagy, Itten, Hollaender, Mehring, *Zupfgeigenhansl*, Piscator, Luserke, Kandinsky, Kokoschka, Wedekind, *Lulu*, Asta Nielsen, E. Mann, *Pfeffermühle*, *Simplizissimus*, *Weltbühne*, Serner, Tzara, Grosz, Heartfield, Pestalozzi, Herbart, Kracauer, Kriek.

Begriffe

-konservative Revolution: Nation, Volk, Gemeinschaft, Ganzheit, Führertum, Erlebnis und Tat, Ideal, Opfer, Freude, Seele, Treue, Gefolgschaft, Volksempfinden, Enthusiasmus, Sittlichkeit, Dienst.

Reformpädagogik: Kindgemässheit, Anschauung, Selbsttätigkeit, Selbständigkeit, Arbeitsschule, harmonische Bildung.

-Differenzierung: Das variierende Vorgehen in der Darbietung und Bearbeitung von Lerninhalten verstanden. Weiter versteht man darunter die Einteilung/bzw. Zugehörigkeit von Lernenden zu Lerngruppen nach bestimmten Kriterien. Differenzierungsprozesse finden unter dem Anspruch statt, jedem Lernenden auf optimale Weise Lernchancen zu bieten, zugleich die Ansprüche und Standards in fachlicher, institutioneller und gesellschaftlicher Hinsicht zu sichern und gleichzeitig lernorientiert aufzubereiten. „Differenzierung stellt sich für die Organisation von Lernprozessen als Bündel von Massnahmen dar, Lernen in fachlichem, organisatorischem, institutionellem wie individuellem und sozialem Bezug zu optimieren.“ (Bönsch 1995, S. 21)

-Differenzierungskriterien: Zielvariation, Alter der Lernenden, Geschlecht, Religionszugehörigkeit, Leistung, Begabung, Neigung, Interesse.

-Interessendifferenzierung: Jene Arrangements, die einem Lernenden statt Vermittlung und Erarbeitungspflicht die Chance geben, in freier Entscheidung sich auf Inhalte und Handlungen einzulassen, um so ein latentes oder manifestes Interesse zu identifizieren, zu entwickeln oder zu verstärken.

Die Kritik an den reformpädagogischen Neuerern

- ungerechtfertigter pädagogischer Optimismus;
- zu kindorientiert, inhaltliche Seite der Lernprozesse untergewichtet;
- instrumentaler Begriff von Erziehung, Machbarkeitsdenken;
- überschwängliche Lebensorientiertheit;
- methodisches vor inhaltlichem und zielorientiertem Denken;
- übergewichtete Unterrichts- und Lernprozesse, geringe Relevanz der Produkte;
- entwerteter Wissenserwerb;
- niedrige Autorität der Lehrkraft;
- geistige Zucht wird durch spielerisches Tun ersetzt;
- kindliche Interessen dominieren die Schule;

- zuviel *Lebenswissen*;
- idealistische Sicht der gesellschaftlichen Randbedingungen;
- bildungspolitisch ignorante Manier in politischer Hinsicht;
- zahlreiche unrealisierte Programme aber keine pädagogische Systematik;
- Schule von *innen* zu verändern reicht für eine Schulreform nicht aus.

Die Kritik an Petersen und am Jenaplan

- vertraut über die *Vorordnungen* dem Machbaren;
- beschwört die führende Autorität der Lehrkraft;
- huldigt einem völkisch-nationalen Kult der Gemeinschaft;
- stützt sich auf der bürgerlichen Kulturkritik ab, vergisst ob der idealistischen Sicht jedoch die gesellschaftlichen Randbedingungen;
- spiegelt pädagogischen Optimismus, der jedoch nicht überzogen wirkt;
- ist zwar kindorientiert, gewichtet aber auch die inhaltliche Seite der Lernprozesse;
- setzt zwar das *Leben*, doch nicht ausschliesslich als Lehrer ein;
- gewichtet Prozesse *und* Produkte, entwertet also den Wissenserwerb nicht;
- stellt ein realisiertes Programm mit fragwürdiger pädagogischer Systematik dar;
- will die Schule nicht nur von *innen*, sondern auch von *aussen* verändern.

'Basisprinzipien': der Jenaplan 21 (Booth 2001)¹⁵

a) Über den Menschen

1. Jeder Mensch ist einzigartig. Deshalb haben jedes Kind und jeder Erwachsene einen unersetzbaren Wert und eine eigene Würde.
2. Jeder Mensch hat ungeachtet seiner ethnischen Herkunft, seiner Nationalität, seines Geschlechts, seines sozialen Umfeldes, seiner Religion, seiner Lebensanschauung oder seiner Behinderung das Recht, eine eigene Identität zu entwickeln, die durch ein größtmögliches Maß an Selbstständigkeit, kritischem Bewusstsein, Kreativität und Streben nach sozialer Gerechtigkeit gekennzeichnet ist.
3. Jeder Mensch braucht für die Entwicklung einer eigenen Identität Beziehungen zu der sinnlich wahrnehmbaren (Natur, Kultur, Mitmenschen u. a.) und zu der nicht sinnlich erfahrbaren Wirklichkeit.
4. Jeder Mensch wird immer als Person in ihrer Ganzheit anerkannt. So wird ihm nach Möglichkeit begegnet, und so wird er auch behandelt.
5. Jeder Mensch wird als Kulturträger und -erneuerer gesehen. So wird ihm nach Möglichkeit begegnet, und so wird er auch behandelt.

b) Über die Gesellschaft

6. Die Menschen sollen an einer Gesellschaft arbeiten, die den unersetzbaren Wert und die eigene Würde jedes einzelnen Menschen achtet.
7. Die Menschen sollen an einer Gesellschaft arbeiten, die Gelegenheit und Anreize für die Identitätsentwicklung eines jeden bietet.
8. Die Menschen sollen an einer Gesellschaft arbeiten, in der gerecht, friedlich und konstruktiv mit Unterschieden und Veränderungen umgegangen wird.
9. Die Menschen sollen an einer Gesellschaft arbeiten, die voller Respekt und Sorgfalt mit der Erde und dem Weltraum umgeht.
10. Die Menschen sollen an einer Gesellschaft arbeiten, die die natürlichen und kulturellen Ressourcen in voller Verantwortung den zukünftigen Generationen gegenüber nutzt.

c) Über die Schule

11. Die Schule ist eine relativ autonome, kooperative Organisation aller Beteiligten. Sie wird von der Gesellschaft beeinflusst und hat auch selbst Einfluss auf diese.

¹⁵ Die Basisprinzipien (K. Both, K. Vreugdenhil, 'Basis-principes Jenaplan', Hoevelaken: CPS) sind hier teilweise angelehnt an eine schon existierende deutsche Übersetzung wiedergegeben: Die Charta der Grundschule - Prinzipien des Jenaplans (zusammengefasst v. Kees Both und Kees Vreugdenhil, übersetzt von Huub van der Zanden und Annette Theis), Spectra-Lehrerwerkstatt, Sondernummer 1, November 1989. Die 'Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland' hat diese Prinzipien bereits 1991 übernommen.

12. In der Schule haben die Erwachsenen die Aufgabe, die oben getroffenen Aussagen über Mensch und Gesellschaft zum pädagogischen Ausgangspunkt ihres Handelns zu machen.
13. In der Schule werden die Lerninhalte sowohl der Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder entnommen, als auch den Kulturgütern, die als wichtige Mittel für die hier beschriebene Entwicklung von Person und Gesellschaft gelten.
14. In der Schule wird der Unterricht in ‚pädagogischen Situationen‘ und mit pädagogischen Mitteln durchgeführt.
15. In der Schule wird der Unterricht in einem rhythmischen Wechsel der Bildungsgrundformen (‚Basisaktivitäten‘) Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier gestaltet.
16. In der Schule werden das Lernen voneinander und die Fürsorge untereinander durch eine nach Alter und Entwicklungsniveau heterogene Gruppierung der Kinder stimuliert.
17. In der Schule erfolgen selbständiges Arbeiten, entwickelnder Unterricht und spielerisches Lernen in einem rhythmischen Wechsel; sie werden ergänzt durch stärker angeleitete und begleitete Lernaktivitäten.
18. In der Schule nehmen (vor allem im Bereich der ‚Weltorientierung‘) forschendes und entdeckendes Lernen sowie Gruppenarbeit eine zentrale Position ein.
19. In der Schule erfolgt die Verhaltens- und Leistungsbeurteilung eines Kindes so weit wie möglich aufgrund seines eigenen Entwicklungsverlaufs und erst nach einem Gespräch mit dem betreffenden Kind.
20. In der Schule versteht man Veränderung (und Verbesserung) als einen nie endenden Prozess. Dieser Prozess wird von einer konsequenten Wechselwirkung zwischen Handeln und Denken gesteuert.

Innere Differenzierung: Dimensionen und Kriterien

	A. Differenzierungsaspekt B. Unterrichtsphasen	Stoffumfang / Zeitaufwand	Komplexitäts- grad	Anzahl der notwendigen Durchgänge	Notwendigkeit direkter Hilfe/ Grad der Selbständig- keit	Art der inhalt- lichen oder methodischen Zugänge, der Vorerfahrun- gen	Kooperations- fähigkeit	Geschlecht
C. Aneignungs- bzw. Handlungsebenen	1. Aufgabenstellung							
a) konkret	2. Erarbeitung							
b) sprachlich	3. Festigung							
c) gedanklich	4. Anwendung / Transfer							

vgl. Klafki, W., Stöcker, H., Innere Differenzierung des Unterrichts, in: Klafki, W., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim und Basel 1985, S. 135 (hier ergänzt und graphisch leicht abgeändert).

Literatur

- Bast, R., Kulturkritik und Erziehung. Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik, Dortmund 1996
- Benner, D., Kemper, H., Einleitung zur Neuherausgabe des Kleinen Jena-Plans, Weinheim und Basel 1991
- Bernfeld, S., Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Leipzig, Wien, Zürich 1925
- Bönsch, M., Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche-Formen-Strategien, München 1995
- Cohn, J., Befreien und Binden, Leipzig 1926
- Delekat, F., Von Sinn und Unsinn bewusster Erziehung, Leipzig 1925
- Grisebach, E., Die Grenzen des Erziehers und seiner Verantwortung, Halle 1924
- Grunder, H. U. (Hrsg.), Utopia. Die Bedeutung von Schule, Unterricht und Lernen in utopischen Konzepten, Hohengehren 1996

Grunder, H. U., Badertscher, H. (Hrsg.), Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Leitlinien, Bern, Stuttgart, Wien 1997

Imelman, J. D., Es wäre besser, Peter Petersens Jena-Plan-Pädagogik auf den Kopf zu stellen; oder: Eine Diskrepanz zwischen kindesanthropologischem und sozialpädagogischem Denken innerhalb Petersens Pädagogik, in: Retter, H. (Hrsg.), Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung. Beiträge zur Pädagogik Peter Petersens, Weinheim 1996, S. 95-105

Imelman, J. D., u.a., Jena-Plan, eine begriffsanalytische Kritik, Weinheim 1996a

Klafki, W., Stöcker, H., Innere Differenzierung des Unterrichts, in: Klafki, W., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim und Basel 1985, S. 135

Kluge, B., Peter Petersen. Lebenslauf und Lebensgeschichte. Auf dem Weg zu einer Biographie, Heinsberg 1992

Litt, Th., Führen oder Wachsenlassen, Berlin/Leipzig 1927, 13. Aufl., Stuttgart 1967

Plake, K., Reformpädagogik, Münster/New York 1991

Plessner, H., Grenzen der Gemeinschaft, Bonn 1924

Retter, H. (Hrsg.), Jenaplan-Pädagogik als Chance. Kindgerechte Schulpraxis im Zeichen europäischer Verständigung, Bad Heilbrunn 1993

Retter, H. (Hrsg.), Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung. Beiträge zur Pädagogik Peter Petersens, Weinheim 1996

Rülcker, T., Kassner, P. (Hrsg.), Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen ihrer Zeit, Frankfurt am Main u.a. 1992

Skiera, E., Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung, Oldenbourg: München 2003 (2. Auflage: 2010)

Sommerfeld, D., Peter Petersen und 'Der Kleine Jena-Plan' im Spannungsfeld der Schulreform in der SBZ/DDR 1945-1950, Frankfurt am Main u.a. 1995

Stach, R., et al. (Hrsg.), Zusammen lernen - zusammen leben. Eine praxisbezogene Einführung in die Pädagogik Peter Petersens, Heinsberg 1984)

Traub, T. (Hrsg.), Jenaplan. Aktuelle Konzepte, Jenaplan-Forschungsstelle, Giessen 1995/1996

Ullrich, H., Die Reformpädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, S. 893-918, Weinheim 1990

Weiss, E., Gemeinschaftserziehung. Zur pädagogischen Konstitution der Beziehung zum anderen, in: Seyfarth-Stubenrauch, M., Skiera, E. (Hrsg.), Reformpädagogik und Schulreform in Europa, Band 1, Baltmannsweiler 1996, S. 149-158

Zeidler, K., Die Wiederentdeckung der Grenze, Jena 1926

Die Kritik an den reformpädagogischen Neuerern

Reformpädagogen

-exponieren einen ungerechtfertigten und überzogenen pädagogischen Optimismus;

-sind zu kindorientiert und gewichten die inhaltliche Seite der Lernprozesse zu wenig;

-vertreten einen instrumentalen Begriff von Erziehung. Sie glauben an das Machbare;

-setzen das *Leben* als alleinigen Lehrer ein. Lebensorientiertheit jedoch kann Lernen nicht ersetzen;

-gewichten Methoden schwerer als Inhalte und oft nur unzureichend umschriebene Ziele;

-gewichten Unterrichts- und Lernprozesse übermässig, während sie die Produkte zu wenig würdigen;

-entwerten den Wissenserwerb. Kenntnisse sind aber mehr als nur leeres Wissen;

-entreissen der Schule und der Lehrkraft die Autorität;

-ersetzen geistige Zucht durch spielerisches Tun. Lernen aber ist niemals nur Spiel, sondern Arbeit;

-überlassen die Schule den unberechenbaren kindlichen Interessen;

-vernachlässigen ob all dem *Lebenswissen* Philosophie und Religion;

-stützen sich auf der bürgerlichen Kulturkritik ab und vergessen ob dieser idealistischen Sicht die realen gesellschaftlichen Randbedingungen;

-vertreten ihre Sache in bildungspolitisch ignoranter Art, weil sie gesellschaftliche Phänomene, insbesondere politische Widerstände übersehen;

-verweisen auf zahlreiche unrealisierte Programme und enthusiastische Versuche, kümmern sich jedoch nicht um eine pädagogische Systematik;

-Reformpädagogen hegen die Idee, die Schule von *innen* zu verändern, was für eine Schulreform nicht ausreicht.

Die Kritik am Jena-Plan

Der Jena-Plan

- vertraut über die *Vorordnungen* dem Machbaren;
- beschwört die führende Autorität der Lehrkraft;
- huldigt einem völkisch-nationalen Kult der Gemeinschaft;
- stützt sich auf der bürgerlichen Kulturkritik ab, vergisst ob der idealistischen Sicht jedoch die gesellschaftlichen Randbedingungen;
- spiegelt pädagogischen Optimismus, der jedoch nicht überzogen wirkt;
- ist zwar kindorientiert, gewichtet aber auch die inhaltliche Seite der Lernprozesse;
- setzt zwar das *Leben*, doch nicht ausschliesslich als Lehrer ein;
- gewichtet Prozesse *und* Produkte, entwertet also den Wissenserwerb nicht;
- stellt ein realisiertes Programm mit fragwürdiger pädagogischer Systematik dar;
- will die Schule nicht nur von *innen*, sondern auch von *aussen* verändern.