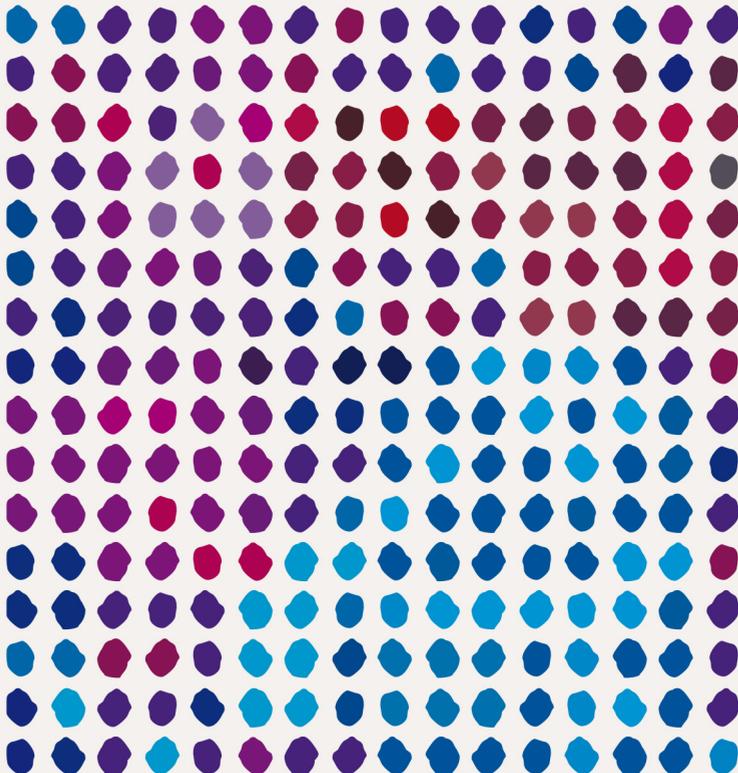


Sina Maren Mayer

## Die Reformpädagogik in der aktuellen Kontroverse

Eine Metaperspektive

---



Sina Maren Mayer

# Die Reformpädagogik in der aktuellen Kontroverse

# PÄDAGOGIK UND ETHIK

Herausgegeben  
von  
Eva Matthes, Guido Pollak und Werner Wiater

BAND 9

---

ERGON VERLAG

Sina Maren Mayer

# Die Reformpädagogik in der aktuellen Kontroverse

Eine Metaperspektive



ERGON VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2017 Ergon-Verlag GmbH • 97074 Würzburg  
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb des Urheberrechtsgesetzes bedarf der Zustimmung des Verlages.  
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen jeder Art, Übersetzungen, Mikroverfilmungen  
und für Einspeicherungen in elektronische Systeme.  
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.  
Satz: Matthias Wies, Ergon-Verlag GmbH  
Umschlaggestaltung: Jan von Hugo

[www.ergon-verlag.de](http://www.ergon-verlag.de)

ISSN 1866-4881  
ISBN 978-3-95650-257-6

# Vorwort

## *Und aus Geduld wird Zukunft*

Während ich meine Arbeit schrieb, wurde der Königsplatz in Augsburg umgebaut. Dabei sollte der Spruch „Und aus Geduld wird Zukunft“ in der Straßenbahn an die Geduld der Fahrgäste appellieren. Dieser Spruch hat mich seither bei meiner Dissertation begleitet. Aber nicht nur ein Spruch, mehr noch haben mich viele Personen auf diesem Weg mit ihrer eigenen Art und Weise unterstützt. Diesen Personen gebührt mein aufrichtiger Dank.

Danke an Frau Prof. Dr. Eva Matthes. Es war eine Herzenswahl und diese Wahl hat sich bewährt. Mit dem Wissen wächst bekanntlich der Zweifel und dementsprechend musste sie bei einigen Telefonaten und persönlichen Gesprächen wieder Licht in den Dissertationstunnel bringen. Sie verhalf mir immer wieder auf meinen Weg, ohne diesen vorzugeben und handelte damit wahrhaft pädagogisch.

Danke an Frau apl. Prof. Dr. Andrea Richter für ihre hilfreichen Rückmeldungen und dafür, dass sie auch in schwierigen Phasen die Betreuung bestätigte und damit für mein Vorhaben eine wichtige Stütze war.

Danke an Frau Dr. Michaela Schmid. Jemanden in der Ferne zu wissen, der einem trotzdem so nah ist, dass man immer für ein persönliches Gespräch oder einen wissenschaftlichen Rat anklopfen kann, ist beruhigend.

Danke an die Schildkrötengruppe im Schulkindergarten Offenburg und Anita Kempf für die wöchentliche Dosis Bodenhaftung.

Danke an die drei Ms: Michael Wintermayr, Markus Gutenkunst und Mario Spengler. Sie haben mir mit Geduld und Humor die fremde Welt der Metallindustrie näher gebracht.

Danke an Robert Gaiser, der die Rosa mehr als ein Mal gerettet hat und damit meine Liebe zur Gewohnheit unterstützte.

Danke an David Lehmann für seine jahrelange Freundschaft.

Danke an Irene und Franz Wolf, an Nina Blahak und an Verena Wolf, die mir mit ihrer Freundschaft in Augsburg jedes Mal wieder eine zweite Heimat schaffen.

Danke an Kerstin Binder für die Gespräche, mit denen ich die eigenen Sorgen, Ängste und Zweifel wieder ins rechte Licht rücken und relativieren konnte.

Danke an meine wunderbaren Freundinnen, bei denen ich mich vor allem im letzten Jahr rar gemacht habe und die mir in so vielem entgegen kamen, um mir die Arbeit zu erleichtern: Stefanie Braun, Mirjam Kriegel und Julia Fischer

Danke an Timo Mayer und an Florian Mayer. Der unerschütterliche Glaube an ihre kleine Schwester rief so manches Mal das nötige Selbstbewusstsein wieder in Erinnerung.

In den letzten Tagen hat mich die Frage beschäftigt, wie ich meine Dankbarkeit für die überwältigende Unterstützung im letzten kräftezehrenden Jahr ausdrücken kann. Ich versuche es hiermit, auch wenn meine Worte vermutlich nicht die Dankbarkeit widerspiegeln können, die ich vor allem für drei Personen empfinde. Ich hoffe sehr, dass ich diesen drei Menschen irgendwann einmal ebenso Rückhalt geben kann.

Nadine Dierle. Du hast nicht nur meine Arbeit Korrektur gelesen, sondern noch viel mehr für mich gemacht. Bei jeder Sinnkrise standest Du mir mit Worten und Taten zur Seite. Du hast diese mit mir konstruiert, dekonstruiert und reflektiert, ohne dabei müde zu werden. Als ich gegen Ende hin alle Kraft für die Arbeit benötigte, hast Du mir jeden Tag eine Freude gemacht und mich zum Lachen gebracht. Mehr als jemals zuvor habe ich erlebt, was es bedeutet, eine Freundin zu haben, die einen seit dem zweiten Lebensjahr begleitet und dadurch so gut kennt, dass sie weiß, welche Themen gerade schwächen und welcher Zuspruch stärkt. Danke, dass Du als es am Nötigsten war, deine Stärke dafür eingesetzt hast, meine Schwächen auszugleichen.

Mario Spengler. Du hast mir eine kleine, private Welt geschaffen, in der es die Fragen, auf welcher Seite ich inzwischen bin oder wie weit die Arbeit denn nun endlich ist, nicht gab. Du hast nie zum Problem gemacht, dass die Arbeit eine Zeit lang zum Mittelpunkt meines Lebens wurde und dass dadurch nicht mehr viel Raum für anderes blieb. Das Wichtigste ist aber: Du hast mir beim Entspannen geholfen, selbst dann noch, als die Anspannung immer größer und die Entspannung immer schwieriger wurde. Danke, dass unsere Liebe mir die Kraft für solche Herausforderungen lässt.

Maria Mayer. Alle deine Rollen und Funktionen in meinem Leben gebührend zu erwähnen, sprengt den Rahmen einer Danksagung. Die zwei Wichtigsten für diese Arbeit seien erwähnt. Wissenschaftlich hast Du als *Advocatus Diaboli* mein Denken geprägt. Persönlich warst Du mit der bedingungslosen Liebe einer Mutter unablässig bereit für Geduld und Zuspruch. Du warst bereit, den Zuspruch in einer Endlosschleife zu wiederholen, wenn die Zweifel am größten waren. In der Pädagogik ist die Rede davon, dass Kinder und Jugendliche dazu befähigt werden, Gestalterinnen und Gestalter ihres Lebens zu werden. Wenn jemand mir diese Möglichkeit mit auf den Weg gegeben hat, dann Du. Als starke und unabhängige Frau bist Du mein größtes Vorbild. Dafür danke ich Dir.

Nesselried, 29.03.2016

Sina Maren Mayer

# Inhaltsverzeichnis

I. Prolog.....	13
II. Wie hältst du es mit der Reformpädagogik? .....	15
1. Ausgangslage: Die Kontroverse .....	15
1.1 Ein wirres Durcheinander wütender Stimmen.....	15
1.2 Eine heftige Auseinandersetzung.....	19
1.3 Die polemische Qualität der Diskussion steht im Kontrast zu ihrer historiografischen Basis. Oder: Was ist eigentlich Reformpädagogik?.....	23
1.4 Warum den Teil der Kontroverse analysieren, der sich mit dem Begriff und der Historiografie der Reformpädagogik beschäftigt? .....	26
2. Eine kategoriengeleitete Metaperspektive .....	29
2.1 Erkenntnisinteresse und Vorverständnis .....	29
2.2 Methode, Ziel und Aufbau der Arbeit .....	30
3. Entwicklung der Kategorien .....	31
3.1 Themen der Begriffsbildung → Thematische Kategorien .....	31
3.1.1 Die Vorwürfe von Oelkers .....	33
3.1.2 Warum es die thematischen Kategorien pädagogischer Eros und Nationalität/ Internationalität in dieser Arbeit nicht gibt.....	35
3.1.3 Begründung der thematischen Kategorie Historiografie der Reformpädagogik.....	37
3.2 Modi der Argumentation → Modale Kategorien .....	37
3.2.1 Uneigentliches Sprechen? .....	38
3.2.2 Eigentliches Sprechen: Transparenz normativer Entscheidungen? .....	39
3.3 Grenzen und Möglichkeiten der Kategorien.....	40
3.3.1 Zulasten der Breite, zugunsten der Tiefe und der Vergleichbarkeit.....	40
3.3.2 Der hermeneutische Zirkel.....	41
4. Analysematerial.....	42
4.1 Literaturrecherche und Auswahl.....	42
4.2 Auswahlkriterien.....	44

4.2.1	Kontroverse über die Reformpädagogik ab dem Jahr 2010.....	44
4.2.2	Aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft und der Pädagogik .....	45
4.2.3	Beschränkung auf Monografien und Sammelwerke.....	45
4.3	Ausnahmen.....	46
4.3.1	Oelkers (2010e).....	46
4.3.2	Retter (2010) .....	47
4.3.3	Skiera (2010).....	47
4.4	Grenzen der Suchanfrage: Die Entkopplung von Reformpädagogik und sexueller Gewalt.....	47
4.5	Das Analysematerial.....	48
4.5.1	Oelkers (2011).....	48
4.5.2	Becker (2011) .....	49
4.5.3	Kappeler (2011).....	49
4.5.4	Andresen und Heitmeyer (2012).....	49
4.5.5	Böhm (2012).....	49
4.5.6	Dudek (2012a) .....	50
4.5.7	Fitzner, Kalb und Risse (2012).....	50
4.5.8	Hansen-Schaberg (2012).....	50
4.5.9	Herrmann und Schlüter (2012).....	50
4.5.10	Fausser, Beutel und John (2013).....	50
4.5.11	Keim und Schwerdt (2013) .....	51
4.5.12	Strobel-Eisele und Roth (2013).....	51
4.5.13	Miller und Oelkers (2014).....	52
4.6	Weitere Anmerkungen zum Analysematerial.....	52
4.6.1	Hansen-Schaberg (2012).....	52
4.6.2	Keim und Schwerdt (2013) .....	52
4.6.3	Konrad (2013).....	53
5.	Forschungsstand.....	54
5.1	Wegweiser in die Rezeption und die Historiografie der Reformpädagogik .....	54
5.2	Erregte Aufklärung, Frontlinien und Ersatzschauplätze .....	57
5.3	Fünf Zugänge zur Reformpädagogik .....	61

III. Thematische Analyse .....	65
1. Spezifikum und Epoche .....	65
1.1 Kategorienbeschreibung und Exempel.....	65
1.2 Analyse.....	66
1.3 Ergebnisse .....	71
2. zeitliche Einordnung .....	73
2.1 Kategorienbeschreibung und Exempel.....	73
2.2 Analyse.....	73
2.2.1 Die Reformpädagogik als Epoche mit einer zeitlichen Einordnung im Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert oder von 1890 bis 1933 oder 1945 mit definitivem Ende .....	73
2.2.2 Die Reformpädagogik als Epoche mit einer zeitlichen Einordnung im Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert oder von 1890 bis 1933 oder 1945 mit mehr oder weniger offenem Ende .....	75
2.2.3 Idealtypische Fokussierungen von Pädagogikreformen und Reformpädagogiken .....	77
2.2.4 Kritik an der Konstruktion als Spezifikum und Epoche mit einem offenen Ende .....	79
2.2.5 Zeitliche Einordnungen und die Frage nach dem Ende der Reformpädagogik .....	79
2.3 Ergebnisse .....	81
3. Gestalt der Reformpädagogik .....	85
3.1 Kategorienbeschreibung und Exempel.....	85
3.2 Analyse.....	86
3.3 Ergebnisse .....	92
4. staatliche Schulreform, Schulentwicklungspolitik und Reformpädagogik .....	93
4.1 Kategorienbeschreibung und Exempel.....	93
4.2 Analyse.....	94
4.3 Ergebnisse .....	103
5. Reformpädagogik und Gesellschaft/Reformpädagogik und staatliches Schulwesen .....	104
5.1 Kategorienbeschreibung und Exempel.....	104
5.2 Analyse.....	106

5.3	Ergebnisse .....	117
5.3.1	Drei Begriffe: Reformpädagogik, Gesellschaft und staatliches Schulwesen .....	117
5.3.2	Die Zwei-Welten-Lehre .....	119
5.3.3	Reformpädagogik im Außenverhältnis – ökonomisch oder utopisch? .....	120
5.3.4	Abgrenzung der Kategorien .....	121
6.	politische Bewertung.....	122
6.1	Kategorienbeschreibung und Exempel.....	122
6.2	Analyse.....	122
6.3	Ergebnisse .....	133
6.3.1	Reformpädagogik im Gesamten oder Aspekte .....	133
6.3.2	Dualismus der Bewertung: Demokratisch oder undemokratisch? .....	135
6.3.3	Person und Werk.....	136
6.3.4	Einigkeit und unterschiedliche Bewertungen.....	137
7.	Historiografie der Reformpädagogik.....	138
7.1	Kategorienbeschreibung und Exempel.....	138
7.2	Analyse.....	139
7.3	Ergebnisse .....	151
IV.	Modale Analyse.....	155
1.	Ironie.....	155
1.1	Kategorienbeschreibung und Exempel.....	155
1.2	Analyse.....	155
1.3	Ergebnisse .....	163
2.	Rhetorische Frage.....	164
2.1	Kategorienbeschreibung und Exempel.....	164
2.2	Analyse und Ergebnisse.....	164
3.	Transparenz.....	172
3.1	Kategorienbeschreibung und Exempel.....	172
3.2	Analyse.....	173
3.2.1	Becker.....	173
3.2.2	Böhm .....	174
3.2.3	Brumlik .....	175
3.2.4	Dudek .....	175

3.2.5	Esser .....	177
3.2.6	Fauser .....	177
3.2.7	Herrmann .....	178
3.2.8	Herrmann und Schlüter .....	180
3.2.9	Keim und Schwerdt.....	181
3.2.10	Koerrenz.....	183
3.2.11	Konrad .....	183
3.2.12	Link .....	183
3.2.13	Miller und Oelkers .....	184
3.2.14	Oelkers .....	185
3.2.15	Retter.....	188
3.2.16	Schulze.....	189
3.2.17	Skiera.....	191
3.2.18	Tenorth .....	192
3.2.19	Tillmann .....	192
3.3	Ergebnisse .....	193
3.3.1	Eine strikte Zweiteilung in transparent und nicht transparent? .....	193
3.3.2	Direkte und indirekte Bezugnahme.....	194
3.3.3	Das Ich-Tabu als Hindernis für die Transparenz?.....	194
4.	Historiografie als normativer Prozess.....	196
4.1	Kategorienbeschreibung und Exempel.....	196
4.2	Analyse.....	197
4.2.1	Darstellungen in der Literatur.....	197
4.2.2	Systematisierung und Strukturierung.....	197
4.2.3	Perspektiven .....	198
4.2.4	Geschichte der Historiografie: Turns, Trends und Wahrnehmung.....	200
4.2.5	Macht der Historiografinnen und Historiografen.....	201
4.2.6	Oelkers .....	203
4.2.7	Festlegungen, Begründungen und Bewertungen .....	205
4.3	Ergebnisse .....	206
V.	Erkenntnisse und Reflexionen .....	209
1.	Historiografie als normativer Prozess und Ambivalenz der Reformpädagogik.....	209

2. Das Einheitsetikett als Kommunikationssymbol.....	210
3. Rationaler Diskurs und Einsicht .....	210
3.1 Modi der Argumentation zwischen Sach- und Beziehungsebene .....	210
3.2 Modi der Argumentation zwischen Problemlöse- und Aufstiegsfunktion.....	212
4. Deutungspluralität versus Auslegungshoheit und Aneignungswut.....	214
5. Metahermeneutik und Metakommunikation als Lösung? .....	215
6. Die Forschung nach der Forschung .....	217
VI. Anhang .....	219
1. Analysematerial: Monografien, Sammelwerke und Handbücher .....	219
2. Analysematerial: Einzelne Beiträge .....	219
3. Textstellen: thematische Kategorien .....	223
4. Textstellen: rhetorische Mittel .....	340
VII. Quellenverzeichnis.....	353
1. Literaturquellen.....	353
2. Internetquellen.....	368

# I. Prolog

„Je weiter ich in diesen *exercitia spiritualia* fortschreite, desto stärker fasziniert mich die Tatsache, daß [sic!] man zwar Orte früherer Ereignisse aufsuchen kann, nicht aber deren Zeit. Doch wie Orte sich wandeln – Wolkenkratzer stehen, wo früher Rhabarberfelder waren, und manchmal umgekehrt – wandelt sich auch die vergangene Zeit. Auch in unserem Gedächtnis werden ununterbrochen Wolkenkratzer gebaut und abgerissen, wird jeder Zeitpunkt unserer Vergangenheit unablässig bearbeitet und verändert. Keiner soll sich darüber etwas vormachen lassen! Das Vergangene ist ebenso unsicher wie die Zukunft. In der Zukunft kann (fast) alles noch geschehen – doch auch in der Vergangenheit kann (fast) alles geschehen sein. So wie eine konkrete Situation der Gegenwart in der Zukunft auf zahllose Weisen ihren Verlauf nehmen kann – obwohl in jedem ‘Punkt der Zeit’ nur eine einzige davon realisiert wird –, kann sich das Vergangene auf ebenso zahllose Weisen ereignet haben, obwohl für jeden ‘Punkt der Zeit’ nur eine einzige davon Geschichte ist. Selbstverständlich würde Talleyrand auf dem Wiener Kongreß [sic!] niemals mehr *gegen* das Prinzip der Legitimität stimmen können, aber hinsichtlich des Stellenwerts für unsere Geschichte könnte der ganze Wiener Kongreß [sic!] von bestimmten gleichzeitigen Ereignissen in China oder in Afrika, von denen wir bis jetzt noch nicht einmal Kenntnis haben, übertroffen werden. Das Vergangene ist ein Produkt der Gegenwart, in viel stärkerem Maße als umgekehrt. [...]. Es gibt keine ‘absolute’ Geschichte. Was es gibt, ist lediglich das Chaos all dessen, was geschehen ist: [...]. Die Geschichte ist ein Liniengeflecht, das die Gegenwart dem Wirrwarr der Vergangenheit aufdrückt. Der Wirrwarr bleibt sich immer gleich, er wächst nur noch und hat an sich keinerlei Bedeutung. Wie die Zukunft wandelt sich die Geschichte von Augenblick zu Augenblick“ (Mulisch 2002, S. 110-112, Hervorhebungen im Original).



## II. Wie hältst du es mit der Reformpädagogik?

### 1. Ausgangslage: Die Kontroverse<sup>1</sup>

#### 1.1 Ein wirres Durcheinander wütender Stimmen

Der Journalist Jörg Schindler berichtet im Jahr 1999 schon einmal von der sexuellen Gewalt an der Odenwaldschule (vgl. Schindler 1999; Schindler 1999a). Damals bleibt die mediale Präsenz aus, die das Thema erst im Jahr 2010 im Zusammenhang mit dem Skandal um die (sexuelle) Gewalt in katholischen Einrichtungen erhält (vgl. Behnisch & Rose 2012, S. 309). Einige Journalisten nehmen ihr schlechtes Gewissen darüber, dass sie die Nachricht damals nicht aufgegriffen haben, sogar zum Anlass, ein Buch zu dem Thema zu veröffentlichen (vgl. Füller 2011; Füller 2011a).

In der in Tages- und Wochenzeitungen, erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften, Tagungs- und Sammelbänden geführten Diskussion wird das Unvermögen der praktizierenden Pädagoginnen und Pädagogen thematisiert, das Versagen einer bestimmten Pädagogik, nämlich der Reformpädagogik, debattiert und die Erforschung sowie Geschichtsschreibung durch die Erziehungswissenschaft problematisiert, verteidigt oder reflektiert (vgl. Hafener 2010; Herrmann 2010; Oelkers 2010; Tenorth 2010; Tillmann 2010; Oelkers 2011a; Tenorth 2011). Hierbei wird die Frage nach dem direkten oder indirekten Zusammenhang von Reformpädagogik, dem Konzept reformpädagogischer Internate wie der Landerziehungsheime und sexueller Gewalt (vgl. Dudek 2010; Overhoff 2010; Pinhard 2011; Seydel 2010; Seydel 2011) sowie die Möglichkeit einer Trennung von Person und Werk (vgl. Brügelmann 2010; 2010a) auseinander gesetzt.

Die Kontroverse wird nicht nur von Erziehungswissenschaftlerinnen, Erziehungswissenschaftlern, Pädagoginnen und Pädagogen aus unterschiedlichen Fach- und Arbeitsbereichen (vgl. beispielsweise Dijk 2010; Eikenbusch 2010; Gruschka 2010; Tenorth 2010a; Tillmann 2010; Dudek 2012; Sielert 2012), sondern unter anderem von Vertretern pädagogischer Zusammenschlüsse wie dem

---

<sup>1</sup> In diesem Überblick sind unter anderem Artikel in Tages- und Wochenzeitungen berücksichtigt, die über die Schlagwortsuche nach „Reformpädagogik“ und die Freitextsuche nach „Odenwaldschule“ in der Zeitungsdokumentation Bildungswesen des Deutschen Bildungsservers im Zeitraum vom 01.01.2010 bis zum 04.01.2013 verzeichnet sind (vgl. Internetquelle 1). Neben ausgewählten heftigen Kontroversen (Herrmann, Bueb, Brügelmann versus Behler; Herrmann versus Füller) liegt der Fokus vor allem auf Artikeln, die von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler geschrieben sind. Behnisch und Rose (2012) schließen die Ausführungen zu ihrer Untersuchung der Mediendebatte mit der Feststellung, dass die Kontroverse in den Tages- und Wochenzeitungen bereits im Spätsommer 2010 deutlich abgeebbt ist (vgl. S. 323). Insofern ist der ausgewählte Zeitraum durchaus instruktiv.

reformpädagogisch orientierten Schulverbund „Blick über den Zaun“ (vgl. Brügelmann 2010; 2010a), Medizinerinnen und Neurowissenschaftlerinnen (vgl. Bauer 2012; Largo 2012), Journalistinnen und Journalisten (vgl. Füller 2010; Kohlenberg 2010; Schmoll 2010), Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitikern (vgl. beispielsweise Behler 2010), ehemaligen Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern der Odenwaldschule (vgl. beispielsweise Bueb 2010; von Uslar 2014) und von der sexuellen Gewalt an der Odenwaldschule betroffenen Personen (vgl. Dehmers 2011) geführt. Einige Personen fühlen sich in mehreren Funktionen von dem Thema angesprochen, beispielsweise Bernhard Bueb, einmal als ehemaliger Lehrer an der Odenwaldschule, zudem als ehemaliger Leiter der reformpädagogischen Schule Schloss Salem, die desgleichen dem Verbund „Blick über den Zaun“ angehört und laut eigener Aussage als Mitglied des fernerer Kreises der Freunde von Gerold Becker (vgl. Bueb 2010; 2010a).

Noch im Jahr 2015 wird in einer Lokalzeitung über das Thema disputiert. In einem Artikel in der Mittelbadischen Presse mit dem Titel „Reformpädagogik gegen Nazi-Terror“ anlässlich von Hentigs 90. Geburtstag wird er im Rückgriff auf ein im Jahr 2010 erschienenes Buch als zeitgemäßer Klassiker der Pädagogik vorgestellt.<sup>2</sup> Ein Verweis auf den Skandal um die sexuelle Gewalt an der Odenwaldschule und von Hentigs Rolle darin folgt (vgl. Hagedorn & Linnhoff 2015). In einem Leserbrief von Ottmar Wenger aus Steinach, Lehrer und zeitweise kommissarischer Schulleiter, meint dieser zu wissen, dass von Hentig in dem Buch lediglich deswegen als Klassiker genannt wird, weil bei der Veröffentlichung nicht mit von Hentigs Rolle im Skandal zu rechnen war.<sup>3</sup> Wenger (2015) insistiert darauf, dass die Folge dieses Skandals die „Entwertung aller Verdienste“ ist und in Anlehnung an Oelkers meint er, dass es kein Comeback der Reformpädagogik gibt, zumindest nicht verbunden mit dem Namen Hartmut von Hentig.

Im Rahmen der Kontroverse werden verschiedene „Frontlinien“ (Behnisch & Rose 2012, S. 310), „Ersatzschauplätze“ (Gruschka 2010, S. 10) und „offene Rechnungen“ (Behnisch & Rose 2012, S. 314) abgearbeitet. Es geht dabei um Themen und Personengruppen, auf die der Fokus im Zusammenhang mit der sexuellen Gewalt fällt. Hierbei werden nicht selten über die Frontlinien und Ersatzschauplätze zugleich offene Rechnungen beglichen, Verteidigungswünsche eingelöst und bildungspolitische Positionen behauptet (vgl. Gruschka 2010; Tenorth 2010a; Tenorth 2011a; Behnisch & Rose 2012). Ein Blick auf einige Auseinandersetzungen in den Tages- und Wochenzeitungen verdeutlicht das.

Der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, Josef Kraus (2010), kritisiert in einem Zeitungsartikel „die Reformpädagogik als Ersatzreligion“ (Kraus 2010, S. 1) und meint, dass die Ideen der Reformpädagogik zu lange heiliggesprochen

---

<sup>2</sup> Es handelt sich um die Publikation von Zierer und Saalfrank (2010) „Zeitgemäße Klassiker der Pädagogik. Leben, Werk, Wirken“.

<sup>3</sup> Zierer (2010) erwähnt als einer der Herausgeber in seiner Einführung den Missbrauchsskandal und hält am Klassikerstatus von Hartmut von Hentig fest (vgl. S. 20).

wurden, obwohl diese viel weniger leisteten als postuliert. „Staatliche Schulen brauchen einen Vergleich nicht zu scheuen“ (ebd.). Posener (2010) reagiert zwei Tage später mit einer Verteidigung der Reformpädagogik und legt die unterschiedlichen bildungspolitischen Positionen der Kontrahenten in Briefform dar:

„Lieber Josef Kraus,

in Ihrem Beitrag für die WELT von gestern bezeichnen Sie die Reformpädagogik als einen unzeitgemäßen ‘Anachronismus’ und eine ‘gutpädagogische Ersatzreligion’. Obwohl Sie nicht sagen, was Sie dem entgegensetzen, ist bekannt, dass Sie die ‘Spaßpädagogik’ ablehnen, Pisa für einen Schwindel und das dreigliedrige Schulwesen für zeitgemäß halten. Wir sind gleichaltrig, und obwohl ich es im Schuldienst nur bis zum Studiendirektor, Sie es bis zum Oberstudiendirektor gebracht haben, kann ich die Tatsache, dass ich die Reformpädagogik ganz anders sehe, nur mit unseren offensichtlich völlig verschiedenen Erfahrungen erklären. Gestatten Sie also, dass ich zunächst davon spreche“ (Posener 2010, S. 1).

Die ehemalige Kultusministerin von Nordrhein-Westfalen und zugleich ehemalige Ministerin für Wissenschaft und Forschung Gabriele Behler (2010) moniert auf Zeit Online:

„Was haben wir uns nicht alles anhören müssen! Wir, das sind die ganz normalen Lehrerinnen und Lehrer, die in ganz normalen Schulen in der Regel gern arbeiten, wir als Schulleiterinnen und Schulleiter, die wir systematisch, engagiert und manchmal zähneknirschend die öffentlichen Schulen weiterentwickeln, auch wir Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker, die auf Qualitätsentwicklung und Lernstandards setzen“ (Behler 2010, S. 1 f., Hervorhebung im Original).

Behler (2010) wirft den Adeptinnen und Adepten der Reformpädagogik vor, gegen die staatlichen Schulen mit der Polemik der verwalteten Schule zu hetzen und antistaatliche Affekte gegen die vermeintlichen Handlanger staatlicher Repression in den ganz normalen Schulen zu mobilisieren (vgl. S. 2).

Herrmann (2010a) reagiert auf diese Kritik schon einen Tag später mit einem Artikel auf Spiegel Online. Darin beantwortet er Behlers Forderung, dass die staatlichen, also laut Behler die ganz normalen Schulen, sich gegenseitig hospitieren sollten, anstatt „Pilgerfahrten zu einer Reihe von Vorzeigeeinrichtungen“ (Behler 2010, S. 4) zu unternehmen, mit „Schönen Dank für die Anregung, Frau Behler“ (Herrmann 2010a, S. 1) und dem Hinweis, dass Frau Behler in ihrer Amtszeit „Ihren Schulen“ (ebd., S. 2) Geld und Zeit hätte geben müssen, damit diese desgleichen wie die Landerziehungsheime und die Schulen des reformpädagogischen Verbunds „Blick über den Zaun“ eine Praxis des Austauschs realisieren. Und er stellt die Frage: „Worum geht es in diesem Artikel, der in der Tonlage einem verbalen Amoklauf gleichkommt?“ (ebd., S. 1).

Bueb (2010a) und Brügelmann (2010b) antworten der „abenteuerlichen Attacke“<sup>4</sup> zwei Wochen später auf Zeit Online. Bueb (2010a), ehemaliger Leiter der

---

<sup>4</sup> Unter diesem Titel sind die Artikel von Bueb (2010a) und Brügelmann (2010b) erschienen.

Internatsschule Schloss Salem, die gleichfalls Mitglied des reformpädagogischen Verbunds „Blick über den Zaun“ ist, teilt in seiner Entgegnung zugleich Spitzen gegen Oelkers aus. Zum einen wird erwähnt, dass es neben der Integration reformpädagogischer Elemente in das staatliche Schulsystem auch das von und Kultusministern und Kultusministerinnen wie Frau Behler erzeugte achtjährige Gymnasium gibt, „das dem Ideal des Erziehungswissenschaftlers Jürgen Oelkers nahekommt, der in aller Unschuld formuliert, in der Schule gehe es ‘in erster Linie darum, Abschlüsse zu erwerben und Absolventen für den Arbeitsmarkt zu produzieren’“ (Bueb 2010a, S. 2). Zum anderen wird ein Satz von Behler in Zusammenhang mit dem Thema Missbrauch beanstandet:

„Noch ein Wort zum Thema Missbrauch, mit dem Frau Behler ihre Attacke eröffnet. ‘In der Verwechslung von libertärer Überwältigung und Empathie liegt ein Grundproblem reformpädagogischen Handelns.’ Ein abenteuerlicher Satz. Er klingt so, als habe sie ihn bei ihrem Gewährsmann Oelkers abgeschrieben, der keine Gelegenheit auslässt, um Halbwahrheiten über die Reformpädagogik zu verbreiten“ (Bueb 2010a, S. 3, Hervorhebung im Original).

Brügelmann (2010b), zu diesem Zeitpunkt noch Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Siegen und Sprecher des Reformschulverbands „Blick über den Zaun“, erinnert Behler daran, dass sie sich über ein Zerrbild der Regelschule nicht beschweren kann, wenn sie zugleich selbst eine Karikatur der Reformpädagogik zeichnet. Die Mehrheit der Schulen im Verbund „Blick über den Zaun“ seien staatliche Schulen, die Behlers Forderung des voneinander Lernens schon erfüllten, allerdings ohne, dass die von ihr verteidigte Schulaufsicht und Bildungspolitik das finanziell oder anderweitig unterstütze (vgl. S. 1 f.).

In die Kontroverse über die Reformpädagogik mischen sich Ressentiments und bildungspolitische Positionen. Entsprechend werden eine – wie es hier scheint – vornehmlich mit dem Privatschulwesen identifizierte Reformpädagogik und das öffentliche Schulwesen gegeneinander ausgespielt. Weitere bildungspolitische Diskussionsthemen wie die Frage nach der Gesamtschule als Alternative zum dreigliedrigen Schulsystem, die Forderung von mehr Strenge und Disziplin im Gegensatz zu einer sogenannten Kuschelpädagogik und die Finanzierung im Bildungswesen werden gleichermaßen in Stellung gebracht. Eingewoben in diese Themen wird gleichfalls die Frage nach der Funktion von Schule virulent und von Bueb (2010a) explizit in Abgrenzung zu Oelkers thematisiert. Je nachdem wird die Reformpädagogik über diese Themen verteidigt oder harsch kritisiert und insofern für die eigene bildungspolitische Position instrumentalisiert.

Ebenso geht Böhm (2013) auf die Entgegensetzung von Regelschule und Reformpädagogik sowie die Funktion von Schule ein. Die Reformpädagogik habe Recht, wo sie gegen Bürokratie und Schematismus das Schöpferische gleichfalls zur Geltung bringe, wo sie bei einer Ökonomisierung der Schule die Anwaltschaft für das Kind übernehme, Bildung gegenüber der Anhäufung von Wissen

und Kompetenzen verteidige und die Möglichkeit zur Eigenaktivität und Selbstgestaltung des Kindes berücksichtige (vgl. S. 3).

„Aber die Reformpädagogik irrt, wo sie die gesellschaftliche Funktion von Schule und Erziehung verkennt. Wo sie Lernen und Leistung durch Erlebnis und Erfahrung ersetzt. Wo sie Erziehung mit natürlichem Wachsenlassen verwechselt. Regelschule und Reformpädagogik brauchen einander. Die alternativen Schulen leben von der Kritik an der normalen Schule. Diese bedarf der Herausforderung durch die Alternativen“ (Böhm 2013, S. 3).

„Polarisieren hilft die Schulkritik zuspitzen“ (S. 2) schreibt Böhm (2013), doch weist er auch auf die Gefahr hin, beim Polarisieren in das bloße Gegenteil zu verfallen und dadurch mit der Kritik genauso einseitig zu werden wie das Kritisierte. So seiner Meinung nach geschehen in den Streitgesprächen infolge der sexuellen Gewalt an der Odenwaldschule und an katholischen Internaten (vgl. ebd., S. 2).

Tenorth (2010a) erklärt in einem Artikel in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ), dass die Reformpädagogik der Odenwaldschule vor allem nach dem zweiten Weltkrieg als sozialistische Pädagogik mit gesamtpolitischem Anspruch zu verstehen ist. Die Odenwaldschule wird „Symbol der bildungspolitisch linken Alternative der Bundesrepublik und einer Schulpraxis, die sich mit Minna Specht und ihrem pädagogisch-demokratischen Pathos identifiziert“ (ebd., S. 5). Laut Tenorth (2010a) wird in der Kontroverse im Jahr 2010 das Objekt der politischen und pädagogischen Identifikation entwertet und nun stehen die jahrelang gepflegten bildungspolitischen und pädagogischen Identitäten zur Disposition. Damit umzugehen sei ein schwieriger Lernprozess für die Pädagogik, aber auch für die Bildungspolitik (vgl. S. 5).

## *1.2 Eine heftige Auseinandersetzung*

Die Heftigkeit, Härte und Schärfe der Auseinandersetzung über die Reformpädagogik infolge der sexuellen Gewalt an der Odenwaldschule wird nachfolgend anhand dreier Tagungen, der zugehörigen Tagungsbände, Reaktionen aus der Erziehungswissenschaft und von Journalistinnen und Journalisten sowie Auseinandersetzungen zwischen den in der Erziehungswissenschaft forschenden Personen verdeutlicht.

Vom 12. bis zum 14. Dezember 2010 fand an der Evangelischen Akademie Bad Boll eine Tagung „Reformpädagogik und Demokratie“ statt. Fauser, Fitzner, Füller, Oelkers, Risse, Schlüter und Schulze nahmen teil, um lediglich diejenigen zu nennen, die im Zusammenhang mit dieser Arbeit und der Heftigkeit der Auseinandersetzung von Interesse sind. Im Programmheft wird auf die Kontroverse verwiesen, durch welche die Reformpädagogik in der Öffentlichkeit in Misskredit geraten sei. Sogar das Ende der Reformpädagogik werde ausgerufen. Indessen ging es laut Programmheft in der Tagung darum, den Kern der Reformpädagogik herauszuarbeiten, der sich beispielsweise in Toleranz und Engagement

als Bestandteil einer Bildung zur Demokratie zeigt. Die künftige Entwicklung der Reformpädagogik sei klar von Missentwicklungen abzutrennen (vgl. Fitzner & Risse 2010).

In Folge dieser Tagung entsteht das Praxishandbuch „Reformpädagogik in der Schulpraxis“, in welchem die Herausgeberin Risse und die Herausgeber Fitzner und Kalb laut Vorwort vornehmlich den reformpädagogischen Alltag sprechen lassen (vgl. Risse, Fitzner & Kalb 2012, S. 9 f.). Trotzdem geht dem schulpraktischen Teil B ein Teil A voraus, dessen Gegenstand die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Reformpädagogik ist. Schon im Vorwort positionieren sich Risse, Fitzner und Kalb (2012) in Bezug auf die Vorwürfe an die Reformpädagogik. Sie selbst sähen keinen Zusammenhang zwischen Reformpädagogik und Missbrauch, dennoch hätten sie der umfassenden Information willen mit Oelkers (2012) auch einem Kritiker der Reformpädagogik den Platz eingeräumt, seine Anschauungen auszuführen. „Die Herausgeber setzen gelassen auf die Urteilsfähigkeit der Leserinnen und Leser“ (Risse, Fitzner & Kalb 2012, S. 10).

Die Herausgeberin und die Herausgeber des Bandes sind: Der Pfarrer, Oberstudienrat, Diplom-Pädagoge und biblische Archäologe Dr. Thilo Fitzner, der an der evangelischen Akademie Bad Boll Studienleiter für den Bereich der Bildungspolitik ist; der Publizist Peter Kalb, der früher als Verlagsleiter der Pädagogik bei Beltz in Weinheim arbeitete und inzwischen als Programmleiter beim Debus Pädagogik Verlag in Schwalbach am Taunus tätig ist; außerdem Dr. Erika Risse, die 25 Jahre lang Schulleiterin eines Gymnasiums war und inzwischen als systemische Organisationsberaterin und Coach schulische Entwicklungsprozesse begleitet. Sie ist zudem Vorsitzende der Vereinigung deutscher Landerziehungsheime und Jurymitglied für die Vergabe des Deutschen Schulpreises der Robert Bosch und der Heidehof Stiftung (vgl. Fitzner, Kalb & Risse 2012, S. 350-352).

Schulze (2012) hielt auf der Tagung in Bad Boll einen Vortrag „Gute Gründe für Reformpädagogik – damals und heute“, der im Tagungsband abgedruckt ist. Zudem setzt sich Schulze (2012a) mit seinem Beitrag im Sammelband „Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung“ (vgl. Herrmann & Schlüter 2012) kritisch mit dem Vortrag von Oelkers auf der Tagung in Bad Boll auseinander (vgl. Oelkers 2010d). Oelkers' Vortrag ist wiederum im Sammelband „Reformpädagogik in der Schulpraxis“ veröffentlicht (vgl. Oelkers 2012).

Die Inhalte der beiden Beiträge von Schulze (2012; 2012a) sind ähnlich. Es sind die Thesen zur deutschen Reformpädagogik, die er ursprünglich als Reaktion auf den Artikel von Oelkers (2010a) „Was bleibt von der Reformpädagogik?“ in der FAZ formulierte (vgl. Schulze 2012, S. 63; Schulze 2011). Laut eines offenen Briefes von Schulze (2011a) an die Herausgeber der „Zeitschrift für Pädagogik“ ließ er sich darauf ein, dass im fünften Heft des Jahres 2011 einem Abdruck seiner Thesen eine Replik von Oelkers folgt. In der Hoffnung:

„Eine ernsthafte und ernstzunehmende Entgegnung würde Anlass geben zu einer weitreichenden kritischen Diskussion in der Erziehungswissenschaft über eine Frage von

großer Bedeutung: Was ist Reformpädagogik und welche Bedeutung kommt ihr im Rahmen der Entwicklung des öffentlichen Schulwesens zu – damals und heute? Offenbar eine verpasste Chance. Aber es wird weitere Anlässe geben“ (Schulze 2011a, S. 1).

Denn laut Schulze (2011a) geht Oelkers in seiner Replik überhaupt nicht auf seine Thesen ein. Er nimmt sie nicht einmal zur Kenntnis. Herrmann veröffentlicht den offenen Brief von Schulze im Forum Kritische Pädagogik.<sup>5</sup>

In den besagten Aufsätzen entfaltet Schulze (2011; 2012; 20102a) seine Thesen, die in dieser Arbeit noch Grundlage der Analyse werden und die Ausführungen von Oelkers (2011b) beinhalten seinen Begriff von Reformpädagogik in engem Zusammenhang mit der Entwicklung des staatlichen Schulwesens. Allerdings wird dieser Begriff – wie die Analyse in der vorliegenden Arbeit erkennbar macht – erst durch die Zusammenschau mehrerer Veröffentlichungen von Oelkers verständlich. Tatsächlich lassen die Ausführungen von Oelkers (2011b) zumindest explizit keine intensive Auseinandersetzung mit Schulzes Thesen erkennen. In der Erwidern kritisiert er Schulze für seine angebliche Haltung, dass an der Reformpädagogik nicht alles schlecht war. Doch diese Haltung, nämlich die Rettung der Reformpädagogik, ist angesichts des Geschehenen seiner Ansicht nach fehl am Platz. Allem Anschein nach beharrt Oelkers auf seinem eigenen Begriff, ohne diesen in der Auseinandersetzung mit den Argumenten von Schulze zu verändern oder auch begründet zu bewahren.<sup>6</sup> Thesen und Replik in der Zeitschrift für Pädagogik werden wiederum von dem Journalisten Kaube (2011) in einem Artikel in der FAZ thematisiert, wobei Schulze kritisiert und Oelkers eher wohlwollend kommentiert wird.

Ein anderer Journalist, nämlich Füller, der auf der Tagung in Bad Boll ebenfalls anwesend war, bewertet in einem Zeitungsartikel auf taz.de die Tagung und den daraus resultierenden Sammelband als Indikator dafür, dass die Reformpädagogik trotz der Enthüllungen „den Kopf immer tiefer im Sand“ (Füller 2012, S. 1) vergräbt. Lediglich die Aufsätze von Oelkers (2012), Bauer (2012), Tenorth (2012) und Esser (2012) seien löbliche Ausnahmen (vgl. S. 2). In Bezug auf die restlichen Beiträge fragt er, wie und warum diese zustande kamen, vielleicht „weil Beschönigung und Lüge Meister aus der Reformpädagogik sind?“ (ebd., S. 2).

Einer Interviewerin erzählt Füller im März 2011, dass er auf die Bad Boller Tagung erst eingeladen, dann, weil zu kritisch gegenüber der Reformpädagogik, wieder ausgeladen und später wieder eingeladen wurde. Allerdings folgte der

---

<sup>5</sup> Das Forum gibt es inzwischen nicht mehr. Die Domain steht zum Verkauf (vgl. Internetquelle 2). Auf Anfrage bei Herrmann, der als Kontakt für das Forum Kritische Pädagogik auf FIS Bildung genannt wird und das Portal privat betrieb, musste er das Forum wegen Hacker-Angriffen abschalten. Die für diese Arbeit verwendeten Texte aus dem Forum liegen der Verfasserin als Ausdruck vor.

<sup>6</sup> In der vorliegenden Arbeit wird unter der thematischen Kategorie staatliche Schulreform, Schulentwicklungspolitik und Reformpädagogik heraus gearbeitet, worin sich die Positionen von Schulze und Oelkers unterscheiden.

Wiedereinladung das ausdrückliche Verbot über die sexuelle Gewalt zu sprechen, wobei Füller sich nach eigener Angabe nicht daran hielt:

„Das müssen Sie sich mal vorstellen: Da gibt es einen reformpädagogischen Kongress, acht Monate nach dem moralischen Kollaps der prägenden deutschen Reformschule, wo die besten Leute aus dieser Zunft hinkommen. Und dort darf über Missbrauch nur am Rande oder heimlich gesprochen werden“ (Füller 2011a, S. 3).

In seiner Ansprache im April 2010 anlässlich der 100. Wiederkehr des Eröffnungstages der Odenwaldschule nimmt Herrmann (2010b; 2010d) auf einen Artikel von Füller auf Spiegel Online Bezug. Der ihm freundschaftlich verbundene taz-Redakteur Christian Füller habe sich in besagtem Artikel gefragt, wie er, also Herrmann, in der Festrede unfallfrei die besondere Nähe der Lehrenden zu den Schülerinnen und Schülern herausheben wolle und er habe sogleich mit ihm telefoniert und ihn aufgeklärt (vgl. Herrmann 2010b, S. 388 f.; Herrmann 2010d, S. 3).

Es sind wohl diese oder ähnliche Sätze und Begebenheiten, die Herrmann veranlassen, Füller auf einer Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zu Beginn seines Beitrages darauf hinzuweisen, dass er mit einem Tonbandgerät seinen Vortrag aufzeichnet, um sich die Option zu sichern, mit einer Unterlassungsklage gegen Füller vorzugehen. Herrmann zeigt auf ebendiesem Kongress „Sexualität und Macht in pädagogischen Kontexten“ der DGfE im Februar 2011 in Berlin zu Beginn seines Vortrags Verständnis für Kolleginnen und Kollegen, die sich nicht mehr zu dem Thema Reformpädagogik und Missbrauch exponieren. Er verweist auf die Tagung in Bad Boll und missbilligt die Umgangsweise eines der dort anwesenden Journalisten, namentlich Christian Füller, mit ihm und dem Thema (vgl. Internetquelle 3).

In einem Beitrag in seinem gemeinsam mit Schlüter herausgegebenen Sammelband konstatiert Herrmann (2012d), dass die Entlarvung der Odenwaldschule als Tatort für sexuelle Gewalt „für so manchen (auch prominenten) Erziehungswissenschaftler und einige Journalisten eine willkommene Gelegenheit [war, S.M.M.], durch einen unterstellten Zusammenhang von sexueller Gewalt und Reformpädagogik ein Denkmal zu stürzen und einen Bildersturm zu entfachen“ (S. 231).

Ebenso auf Grundlage einer Tagung entsteht die Veröffentlichung von Miller und Oelkers (2014), in der sie fragen: „Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter?“. Als die Verfasserin der vorliegenden Arbeit das Buch erhält, ist auf der ersten Seite ein Hinweis angeheftet, dass aus rechtlichen Gründen Teile auf Seite 155 geschwärzt wurden. Seite 155 ist in dem Band Teil des Beitrages von Koerfer (2014), erster Vorsitzender des Vereins Glasbrechen, der die Opfer der pädosexuellen Gewalt an der Odenwaldschule vertritt (vgl. Miller & Oelkers 2014, S. 356) und selbst Opfer der sexuellen Gewalt an der Odenwaldschule war (vgl. Koerfer 2011). Die Recherche im Internet führt zu einer Nachricht von Andreas Huckele, ebenfalls ein Opfer der sexuellen Gewalt, der seine Erlebnisse in einem Buch unter dem Pseudonym Jürgen Dehmers (2011) schil-

dert (vgl. Huckele 2012). Huckele weist im Mai 2014 darauf hin, dass das Buch von Anwälten der Odenwaldschule aus dem Verkehr gezogen wurde und hoffentlich bald wieder in einer juristisch nicht zu beanstandenen Version erhältlich ist (vgl. Internetquelle 4).

An einem letzten Beispiel wird noch einmal deutlich, dass und wie sich auch innerhalb der Erziehungswissenschaft die Frontlinien verhärteten. In einem Artikel in der Zeit fragt von Hentig, der als enger Freund und Nachbar von Becker ebenfalls kontrovers diskutiert wurde (vgl. Bueb 2010; Kahl 2010; Koerfer 2011): „Was habe ich damit zu tun?“ (von Hentig 2010, S. 1) und zieht mit dieser Äußerung noch mehr Ärger auf sich. Im Oktober 2011 wird ihm der Comenius-Preis aberkannt (vgl. Schmoll 2011; Internetquelle 5).

Daraufhin stellt Herrmann in das Forum Kritische Pädagogik einen offenen Brief von Schulze (2012b), der an Gruschka und Herrmann adressiert ist und in dem Schulze (2012b) die Aberkennung des Comenius-Preises kritisiert (vgl. S. 1). Ebenso äußert sich Schulze (2012b) kritisch gegenüber den Angriffen aus den eigenen Reihen, namentlich von Oelkers. Denn anstatt die Reformpädagogik gegen ungerechtfertigte Verdächtigungen zu verteidigen, sei das Gegenteil der Fall: „Namhafte Erziehungswissenschaftler verdächtigen die Landerziehungsheime und damit zugleich die deutsche Reformpädagogik insgesamt, [...]. Und kaum ein Pädagoge widerspricht ernsthaft und nachdrücklich“ (Schulze 2012b, S. 2). Im November 2011 veröffentlichen Herrmann und Gruschka mit einer Notiz auf dem Forum ein Klärungsversuch, datiert auf den Juli 2011, in welchem von Hentig zum Ausdruck bringt, dass die sexuelle Gewalt unentschuldigbar ist. „Dass solche Übergriffe Gerold Becker anzulasten sind, trifft niemanden härter als seinen engsten Freund“ (von Hentig 2011, S. 1).

### *1.3 Die polemische Qualität der Diskussion steht im Kontrast zu ihrer historiografischen Basis. Oder: Was ist eigentlich Reformpädagogik?<sup>7</sup>*

Gegen die von Bueb (2010a) erwähnte Aussage von Oelkers, dass es in der Schule in erster Linie darum geht, Abschlüsse und damit Absolventinnen und Absolventen für den Arbeitsmarkt zu produzieren, wehrt sich schon Risse in einem Interview, das von der Süddeutschen Zeitung mit Oelkers, Risse und Fauser<sup>8</sup> geführt wurde (vgl. Fahrenholz, Osel & Schultz 2010). Neben der Gegenüberstel-

---

<sup>7</sup> Die Überschrift ist angelehnt an zwei Beiträge von Tenorth: Einmal an den Artikel „Was ist eigentlich Reformpädagogik?“ aus der FAZ aus dem Jahr 2010 (vgl. Tenorth 2010b) und zudem an seine systematisierenden Ausführungen zur Kontroverse (vgl. Tenorth 2011a, S. 143).

<sup>8</sup> Peter Fauser verließ gemeinsam mit Lothar Krappmann und Manfred Prenzel im Jahr 2002 das Herausgeberkollegium der „Neuen Sammlung“, weil Gerold Becker erneut in das Team gewählt wurde. Zuvor hatte Fauser im Jahr 1999 durch beharrliches Fragen nach den Gerüchten um die von Becker ausgehende sexuelle Gewalt erreicht, dass Becker aus dem Kreis der Herausgeber ausschied (vgl. Thole 2012, S. 6).

lung von staatlichen Schulen und Reformpädagogik werden im Interview die unterschiedlichen der Schule zugeschriebenen Funktionen diskutiert. Zudem manifestiert sich in dem Gespräch von Fauser, Oelkers und Risse mit der Süddeutschen Zeitung, dass Tenorth (2010b) mit seinem Artikel „Was ist eigentlich Reformpädagogik?“ treffsicher eine für die Kontroverse bedeutsame Frage stellt.

Denn in dem skizzierten Wirrwarr von Stimmen zeigt sich, dass es unterschiedliche Festlegungen der Reformpädagogik gibt und dass diese nicht selten begleitet werden von einem Anspruch auf das richtige Verstehen und die Deutungshoheit. Sichtbar, wenn Herrmann (2010a) über Behlers (2010) Artikel schreibt: „Bei diesem Geräuschpegel bemerkt die Verfasserin offenbar gar nicht, dass die Behauptungen, Unterstellungen und Zuschreibungen, was denn ‘die’ Reformpädagogik sei, ganz abwegig sind“ (Herrmann 2010a, S. 1). Gleichermäßen wird es deutlich, wenn sich die Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler gegenseitig Halbwahrheiten, Verklärung und eine einseitige Darstellung des Gegenstands vorwerfen. Folgendermaßen geschehen bei Bueb (2010a), Brügelmann (2011) und Herrmann (2010; 2010c) gegenüber Oelkers. Oelkers formuliert diesen Vorwurf gegenüber der bisherigen Darstellung der deutschen Reformpädagogik generell (vgl. Oelkers 2010; 2010b; 2011a), dabei ihm eher zustimmend als seine Kritik ablehnend positioniert sich Brumlik (2010; 2011).

Doch obgleich Brumlik (2010) die bisherige Darlegung der „sehr deutschen Geschichte“ (S. 4) der Reformpädagogik leise kritisiert, zieht er keine radikale Schlussfolgerung:

„Folgt nun aus dieser sehr deutschen Geschichte, die vor allem einen missglückten Ausweg aus der sexuellen Repression des Kaiserreichs nachzeichnet, dass ‘die Reformpädagogik’ notwendig männerbündisch, antidemokratisch sowie gemeinschaftsselig ist und daher strukturell Übergriffe befördert? Gewiss nicht! Und zwar, weil bislang weder Reformpädagoginnen wie Maria Montessori oder Minna Specht erwähnt wurden noch die demokratische Reformpädagogik John Deweys in den USA zur Sprache kam“ (Brumlik 2010, S. 4).

Brügelmann (2011) gesteht selbstkritisch ein, eine idealisierende Geschichtsschreibung zu selten hinterfragt zu haben, dennoch bewertet er die Darstellung der Entwicklung des staatlichen Schulsystems von Oelkers als „eine historische Verklärung der anderen Art“ (S. 1). Er mahnt an, die Ambivalenzen der Reformpädagogik und ihrer Kritik und dementsprechend das Ganze „weder schwarz noch weiß“ (ebd.) zu sehen.

Hafener (2010) findet sowohl die Perspektive von Oelkers als auch von Herrmann in der Debatte verkürzt und problematisch, da sie nicht durch ein die Ambivalenzen wahrnehmendes und differenziert abwägendes Überlegen gekennzeichnet sind.

„Gerade dies ist aufgrund des ideengeschichtlichen Einflusses geboten und zu Recht von der Erziehungswissenschaft schon deshalb gefordert, wenn sie falschen pädagogischen und politischen Seiten – den Verklärem und Rechtfertigern oder den fundamentalen Kri-

tikern und Denunzianten – nicht willentlich oder ungewollt Stichworte und Argumente liefern will“ (Hafenecker 2010, S. 1).

Damit weist Hafenecker (2010) darauf hin, dass sich vermutlich einige Journalistinnen und Journalisten sowie Fachfremde die Argumente und Inhalte der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler in den Artikeln der Tages- und Wochenzeitungen zunutze gemacht haben, um die eigene bildungspolitische Position zu untermauern sowie die Reformpädagogik negativ zu beurteilen.

Wie mit Brügelmann (2011) bemerkt, sind die Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler nicht davor gefeit, die Reformpädagogik in das Schema von schwarz und weiß sowie pro und kontra wahlweise im Vergleich zum staatlichen Schulwesen zu pressen. Zum größten Teil aufgrund eigener Verteidigungswünsche, teilweise von der Fragestellung der Zeitschrift erzwungen, bleiben einige Beiträge in diesem Dualismus verhaftet. Die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft lädt in der Juniausgabe 2010 der Zeitschrift „Erziehung & Wissenschaft“ die beiden Erziehungswissenschaftler Tenorth und Oelkers dazu ein, das Pro und das Kontra zu der Frage „Brauchen wir heute noch Reformpädagogik?“ begründet zu vertreten. Tenorth (2010c) hält mit dem Votum Pro die Reformpädagogik trotz oder gerade wegen der Notwendigkeit einer kritischen Historiografie „als Gedächtnis unentbehrlich“ (S. 28), während Oelkers (2010c) sein Kontra damit begründet, dass die Reformpädagogik bisher eine bloße „Ansammlung von Selbststilisierungen“ (S. 29) bieten kann.

Die Erziehungswissenschaft wird von außen, besonders von den Journalistinnen und Journalisten in den Tages- und Wochenzeitungen, harsch angegriffen und sogar der systematischen Vertuschung bezichtigt (vgl. Füller 2012a),<sup>9</sup> weil vom Gros der Disziplin nicht gleich eine radikal kritische Kommentierung der Ereignisse erfolgt (vgl. Behnisch & Rose 2012). Doch Tillmann (2010a) weist darauf hin, dass es zwar der Öffentlichkeit schwer zu vermitteln ist, der Erziehungswissenschaft jedoch für wissenschaftlich gesicherte Antworten die notwendige Bearbeitungszeit eingeräumt werden muss (vgl. S. 12). Wissenschaft und Journalismus sind zwei unterschiedliche Systeme und auch wenn nicht alle Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler das in Anspruch genommen haben, „verlangsamten und dämpfen“ (Behnisch & Rose 2012, S. 321) die heterogenen Strukturen und „der Selbstanspruch wissenschaftlichseriöser Differenziertheit [...] zwangsläufig die Reaktion“ (ebd., S. 321). Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft räumt in ihrer Stellungnahme im April 2011 ein, dass sie „in der Vergangenheit Hinweise auf pädosexuelle Ge-

---

<sup>9</sup> Interessant ist, dass bei der Aufdeckung der sexuellen Gewalt des Entertainers Jimmy Savile ein Artikel in der Zeit ebenfalls die Frage stellt, ob in der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalt des Vereinigten Königreichs British Broadcasting Corporation (BBC) ein Klima des Sexismus vorherrscht, welches die Taten ermöglicht. Zudem wird kritisiert, dass Journalistinnen und Journalisten bei den Anfragen an die Belegschaft der BBC auf eine Mauer des Schweigens stoßen (vgl. Blasberg, Jungclaussen & Pham 2012).

waltanwendungen von Pädagogen nicht mit der notwendigen Aufmerksamkeit registriert“ (Internetquelle 6, S. 1 f.) hat.

Wie die Kontroverse verdeutlicht, wird die Disziplin nicht nur von außen harsch angegriffen, vielmehr gehen sich die Erziehungswissenschaftlerinnen, Erziehungswissenschaftler, Reformpädagoginnen und Reformpädagogen auch gegenseitig heftig an. Tenorth (2011a) schreibt, dass die „polemische und zugleich exkulpatorische Qualität“ (S. 143) von beispielsweise Herrmanns Diskussionsbeiträgen „in seltsamem Kontrast zu ihrer historiographischen Basis steht“ (ebd.). Tenorth (2011a) bezeichnet Oelkers als einen ausgewiesenen Experten der Reformpädagogik. Er lastet ihm scharfe Vereinfachungen des Themas an. Dabei hilft es auch nicht, dass diese mit polemischer Brillanz vorgeführt werden (vgl. S. 141 f.).

Sowohl zwischen den in der Erziehungswissenschaft tätigen Personen als auch in der Auseinandersetzung mit den Journalistinnen, Journalisten, Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitikern wird teilweise eine von Ressentiments geleitete, unsachliche Diskussion geführt. Die Schärfe der Diskussion um die richtigen oder die falschen Begriffe sowie die richtige oder die falsche Historiografie der Reformpädagogik ist ein Hinweis darauf, dass unter den Kontrahentinnen und Kontrahenten trotz des Wissens um eine unvermeidlich multiperspektivische, pluralistische und ambivalente Wissenschaft, Ansprüche auf das richtige und das falsche Verstehen, Beschreiben, Erfassen und Konstruieren des Phänomens bestehen.

#### *1.4 Warum den Teil der Kontroverse analysieren, der sich mit dem Begriff und der Historiografie der Reformpädagogik beschäftigt?*

Es wird aufgrund der sexuellen Gewalt an der Odenwaldschule vor allem ein Zusammenhang zwischen Reformpädagogik und sexueller Gewalt diskutiert, wobei sich Teildiskussionen ausbilden, in denen sich einige eher mit der Kritik an der Reformpädagogik in diesem Zusammenhang auseinandersetzen. Andere fokussieren hauptsächlich die sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen und Verhältnissen. Nicht nur bei der Reformpädagogik, auch bei der sexuellen Gewalt stellt sich die Frage, welche Bezeichnungen wie verwendet werden (vgl. Reh u.a. 2012, S. 15; Ricken 2012, S. 105). In Anlehnung an Kappeler (2011) wird in dieser Arbeit der Ausdruck sexuelle Gewalt verwendet. Dieser Ausdruck schließt eine über die Bezeichnung Missbrauch sprachlich angedeutete Möglichkeit des Gebrauchs von Minderjährigen zur sexuellen Befriedigung aus (vgl. S. 7-14). Mit sexueller Gewalt wird eine der Gewaltformen bezeichnet, die Oelkers (2011) in seinem Buch für vier bestimmte Landerziehungsheime von 1889 bis 1933 nachweist (vgl., S. 8 f.).

Der Fokus dieser wissenschaftlichen Arbeit liegt auf der teilweise polemisch geführten Diskussion der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler um die Historiografie und den Begriff der Reformpädagogik. Dadurch bleiben Veröffentlichungen und Studien unberücksichtigt, die in erster Linie die

sexuelle Gewalt behandeln und erforschen wie beispielsweise die Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“ (vgl. Helming u.a. 2011).

Mit der Frage nach dem jeweiligen Begriff der Reformpädagogik ist in dieser Arbeit die Differenzierung von Wort und Begriff verbunden. Wörter sind mehrdeutig, das heißt ein Wort, etwa das Schloss, kann für verschiedene Begriffe verwendet werden: für die Schließvorrichtung oder das Gebäude. Die verschiedenen Begriffe spiegeln unterschiedliche mit dem Wort verbundene Bedeutungen wider. Ein Wort kann also in verschiedenen Bedeutungen respektive mit verschiedenen Begriffen verwendet werden. Aus dem Zusammenhang, in dem ein Wort verwendet wird, lässt sich meistens die Bedeutung erschließen (vgl. Brezinka 1978, S. 81 f.).

Doch gibt es laut Brezinka (1978) Fälle, in denen die mit dem gleichen Wort bezeichneten Begriffe in einem nahen Zusammenhang stehen oder sich teilweise decken, so dass bei oberflächlicher Betrachtung nur ein Begriff vorzuliegen scheint. Als Exempel nennt er Erziehung, Bildung, Persönlichkeit, Wert und Sozialisation. Diese Wörter werden in zahlreichen Bedeutungen verwendet und verschiedene Hörerinnen, Hörer, Leserinnen und Leser verbinden damit sehr unterschiedliche Vorstellungen (vgl. S. 81 f.).

Der vorliegenden Arbeit liegt die Annahme zugrunde, dass die Bezeichnung Reformpädagogik desgleichen in differenten Bedeutungen verwendet wird und dass demzufolge verschiedene Begriffe von Reformpädagogik bestehen. Der Fokus der nachfolgenden Analyse liegt nicht auf den Auseinandersetzungen in den Tages- und Wochenzeitungen. Interessant ist nämlich, wie die im Spätsommer des Jahres 2010 in den Medien ablaufende Kontroverse in den wissenschaftlichen Publikationen weiter geführt wird (vgl. Behnisch & Rose 2012, S. 323).

Doch warum sollte der Teil der Diskussion im Fokus stehen oder werden die Teile aus den Texten herausgegriffen, in denen sich Positionen zum Begriff und der Historiografie der Reformpädagogik finden? Ist eine Kritik nicht gerechtfertigt, die sich in Anbetracht der Enthüllungen über die „sophistischen Aushandlungen“ (Miller & Oelkers 2014, S. 12) zum Begriff der Reformpädagogik echauffiert und „folgenlose akademische Positionsnahmen“ (ebd., S. 7) abwehrt? Eine Kritik daran, dass sich das Gespräch anscheinend schnell von der sexuellen Gewalt abwendet, um sich sodann der Verortung der Reformpädagogik zuzuwenden (vgl. Gruschka 2010, S. 17 f.; Behnisch & Rose 2012, S. 322)? Die Diskussionen über die Reformpädagogik als Fiktion, über die Reformpädagogik als Produkt der einschlägigen Veröffentlichungen und darüber, welcher Gestalt die Reformpädagogik nun letztendlich ist sowie die Verteidigungen der Reformpädagogik finden Miller und Oelkers (2014) angesichts der Enthüllungen despektierlich (vgl., S. 12 f., 15).

Seltsam, ist es doch insbesondere Oelkers (2011), der diese Diskussion mit seiner brisanten Veröffentlichung „Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik“ anstößt und der darin fordert, die Historiografie der Reform-

pädagogik neu zu befragen (vgl. S. 11). Baader (2012) hingegen erkennt die Brisanz der Vorkommnisse gerade für die Historiografie an, da die Odenwaldschule darin als Vorzeigeschule der Reformpädagogik galt (vgl. S. 85). Dudek (2012a) bemerkt, dass es notwendig ist, sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen aufzuklären und zu fragen, wie diese verhindert werden kann. „Das sind allerdings Fragen und Probleme, die [beispielsweise, S.M.M.] in einer bildungshistorischen Studie seriös kaum beantwortet werden können“ (Dudek 2012a, S. 18). Im Zusammenhang mit seiner Darstellung des Falles von Lützow zeigt sich, dass Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker im Nachgang die Hinweise auf sexuelle Gewalt schwerlich bewerten können, wenn es schon für die Justiz, die Gutachterinnen und Gutachter sowie die Öffentlichkeit in der jeweiligen Zeit schwierig war, die Lage einzuschätzen (vgl. S. 21).

Was bedeutet also dieser Streit über Worte und Begriffe? Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Sprache und dem Bewusstsein, dem Reden und dem Denken. Insofern hat die Wortwahl, also die Sprache, mit der Verbindung der Sprechenden Person zu dem beschriebenen Phänomen wesentlich zu tun. Das Denken ist ein Operieren mit Begriffen. In diesem Prozess werden über die Begriffe die Gedanken geordnet und es werden darüber Bedeutungen festgelegt. Aus dem Denkprozess resultieren Einsichten und Erkenntnisse und diese haben wiederum Einfluss auf unser Handeln. Sprechen ist auch Handeln. Wir müssen für das Gesprochene Verantwortung übernehmen und deshalb müssen unsere Worte im Sinne von Kappeler (2011) gewogen werden (vgl. S. 7). Ein reflexiver, kritischer und selbstkritischer Umgang mit dem gesprochenen und geschriebenen Wort ist gerade für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bedeutsam, die für sich in Anspruch nehmen, die Komplexität der Welt aus unterschiedlichen Perspektiven fass- und begreifbar zu machen und in diesem Sinne wenigstens ansatzweise Gegenstände, Phänomene und die dafür verwendeten Bezeichnungen und Begriffe zu klären.<sup>10</sup> Der Begriff der Reformpädagogik ist in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion nicht erst seit der hier thematisierten Kontroverse umstritten (vgl. Skiera 2003, S. VII). Hierbei geht es um die Möglichkeiten einer sinnvollen Verwendung der Bezeichnung Reformpädagogik überhaupt (vgl. Skiera 2012, S. 47). Die schon vorliegenden umfangreichen neueren und älteren Festlegungen wie beispielsweise bei Benner und Kemper und bei Röhrs veranschaulichen, wie schwierig es auch für Kenner der Reformpädagogik ist, diese begrifflich zu fassen und einzugrenzen (vgl. Skiera 2012, S. 51 f., 65-70), denn sogar die Auswahl der Themen der Begriffsbildung ist diskutabel (vgl. S. 65-67).

Mit den Themen der Begriffsbildung sind in dieser Arbeit Themen gemeint, über welche die Bezeichnung Reformpädagogik in ihrer Bedeutung festgelegt

---

<sup>10</sup> Diese Reflexionen zur Bedeutung von Worten und Begriffen sind angelehnt an Kappelers (2011) Überlegungen zum Thema „Worte müssen gewogen werden“ in Bezug auf die Differenzierung zwischen der Bezeichnung sexueller Missbrauch und sexuelle Gewalt (vgl. S. 7-14).

werden kann. Beispielsweise die zeitliche Einordnung des Phänomens oder ihre politische Bewertung. Unterschiedliche Autorinnen und Autoren arbeiten mit verschiedenen Themen der Begriffsbildung (vgl. Skiera 2012, S. 65-67).

Hinter dem Streit über die differierenden Begriffe der Reformpädagogik verbergen sich verschiedene Positionen zu der Benennung, Beachtung und Bewertung von Sachverhalten und Zusammenhängen. Zudem bestimmen unterschiedliche Differenzierungen und Zuordnungen die Begriffe (vgl. Schulze 2012, S. 63). Infolge der sexuellen Gewalt an der Odenwaldschule entsteht eine heftige und teilweise unsachlich geführte Diskussion über den Begriff und die Historiografie der Reformpädagogik. Angesichts des Wissens um fehlende Eindeutigkeit der Begriffe und der Historiografie verwundern Polemik und Heftigkeit der Kontroverse. Oder dürfte diese gerade wegen der Normativität der Begriffe und der Historiografie nicht erstaunen?

## 2. Eine kategoriengeleitete Metaperspektive

### 2.1 Erkenntnisinteresse und Vorverständnis<sup>11</sup>

Warum ist die Auseinandersetzung über die Reformpädagogik derart wirr und wütend? Wie kommen die unterschiedlichen Begriffe von Reformpädagogik zustande? Wie kommt die kontroverse Bewertung der Historiografie der Reformpädagogik zustande? Auf welchen Vorentscheidungen beruhen die Begriffe und Bewertungen? Warum ist die Kontroverse trotz des Wissens um unterschiedliche Begriffe von Reformpädagogik und die Pluralität und Ambivalenz historiografischer Forschung dermaßen heftig? Wie kann es sein, dass eine wissenschaftliche Kontroverse den Eindruck erweckt, es geht den Beteiligten nicht mehr um die Klärung des Gegenstandes, sondern lediglich um die Abwertung der Kontrahentinnen und Kontrahenten?

In diesem Erkenntnisinteresse drückt sich ein bestimmtes Vorverständnis aus. Erstens wird die Kontroverse als heftig wahrgenommen und die Abwertung der Opponentinnen und Opponenten ist eindrücklich. Heftigkeit und Polemik werden als widersprüchlich zu der problemlösenden Funktion von Wissenschaft erlebt, bei der an der Klärung von Gegenständen und Phänomenen gearbeitet wird. Ein Grund für die Heftigkeit und die Polemik wird in den unterschiedlichen Begriffen von Reformpädagogik und den zugrunde liegenden Vorentscheidungen vermutet. Es liegt die zudem die Vermutung nahe, dass die Kontroverse gerade deswegen so heftig ist, weil diese Vorentscheidungen normativ sind und insofern nicht auf einen Nenner gebracht werden können.<sup>12</sup> Die unterschiedli-

---

<sup>11</sup> Diese Reflexionen entstanden in der Auseinandersetzung mit Klafki (2007) und Danner (2006) (vgl. Klafki 2007, S. 132-134; Danner 2006, S. 60-67).

<sup>12</sup> Oelkers und Tenorth (1991) reflektieren ähnlich bezüglich der Inbrunst des Positivismusstreites in der Erziehungswissenschaft: „Daß der Streit über die *richtige* Pädagogik oder Er-