

Hein Retter

Historische Reformpädagogik und empirische Forschung

1. Umriss der Reformpädagogik

Reformpädagogik ist, historisch betrachtet, ein Sammelbegriff für jenen großen Aufbruch zur Liberalisierung der Erziehung, der ab ca. 1890 vor allem im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts viele neue Richtungen hervorbrachte. Inzwischen historisch geworden, kann man für sie auch die Bezeichnung „klassische“ Reformpädagogik verwenden. Das Selbstverständnis dieser Bewegung „neuer Erziehung“ war von dem Gedanken durchdrungen, nicht den Lehrer, nicht den Lehrplan, nicht die Unterrichtsmethode in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, sondern dem Kind – allein und in der Gruppe mit anderen – *Selbsttätigkeit* in einer lernanregenden Umgebung zu ermöglichen. Hinter dieser Forderung stand das Bemühen um ein vertieftes Verständnis der seelischen Eigenart von Kindern. Ihre Kreativität, ihre Leistungsfähigkeit, ihre Gefühlswelt, ihre Individualität und Sozialität ernst zu nehmen war programmatischer Anspruch der Reformpädagogik. Neu war das musische Moment, das durch die Reformpädagogik in das allgemeine Bildungswesen eindrang. Die Schule sollte näher mit dem Leben verbunden werden. Der überkommenen Schule wurde der Vorwurf gemacht, Kinder als „kleine Erwachsene“ zu behandeln, oder als leere Behälter, die der Lehrer mit „Bildung“ abfülle. Die Reformpädagogen dagegen erhoben den Anspruch, der *Natur des Kindes* gerecht werden zu wollen, die die traditionelle Pädagogik missachte.

Diese Vorstellung war innerhalb der einzelnen Richtungen durchaus mit unterschiedlichen Annahmen verbunden und führte zu teilweise stark voneinander abweichenden pädagogischen Konzepten. Einig war man sich darin, den traditionellen Unterrichtsbetrieb als bloße Pauk- und Drillschule, die den Kindern totes Wissen einbläue, abzulehnen. Reformschulen wollten dagegen mit der Selbsttätigkeit des Kindes ebenso den sozialen Zusammenhalt der Gruppe und die Lebensnähe des Unterrichts stärken. Durch bloßes Einüben, ohne Verinnerlichung mittels bildungsrelevanter Erlebnisse, werde das Gelernte, so das Argument, allenfalls bis zum nächsten Klassenarbeit behalten, dann aber schnell wieder vergessen. Nur die im eigenen Tun gewonnene, lebendige Erfahrung sichere lebenslange Bildung. Das klingt einleuchtend, war aber von der überlieferten Didaktik im Grunde nie in Frage gestellt worden. Allerdings erweist sich nicht jede pädagogische Erkenntnis, die die Alltagslogik für selbstverständlich hält, bei objektiver Nachprüfung in jedem Lernkontext als uneingeschränkt richtig.

Reformpädagogisches Alternativdenken, das sich in den Großstädten des letzten Jahrzehnts des 19. Jahrhunderts in der westlichen Welt entwickelte, war von Anfang an radikal und wirkte polarisierend. Es spaltete die pädagogische Welt in eine Gruppe begeisterter Anhänger und eine größere Gruppe von Skeptikern und Kritikern. Auf längere Zeit betrachtet fanden viele reformpädagogische Grundsätze relativ unspektakulär Eingang in die öffentliche Normalschule. Auch einige jüngere Konzepte, wie etwa der „offene Unterricht“ oder die „Erlebnispädagogik“, die in der Regelschule Fuß fassten, haben ihre geistigen Wurzeln in der klassischen Reformpädagogik. Zu ihr gehören Montessori-, Waldorf-, Jenaplanschulen und die Landerziehungsheime von Lietz und von Geheeb. Weitere Reformschulen sind dem Arbeitsschulgedanken, dem Dalton Plan, der Freinet-Methode verpflichtet – partiell oder in Gänze. Die Turbulenzen der 68er Jahre gaben der Gründung „freier“ Alternativschulen Auftrieb.

Zur bekanntesten Neugründung einer Reformschule in der Bundesrepublik wurde die seit 1974 bestehende, auf Hartmut von Hentig zurückgehende Bielefelder Laborschule – eine staatliche Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen, die die praktische Erprobung neuer pädagogischer Konzepte mit wissenschaftlicher Theoriebildung verbindet. Die Labor-

schule an der Universität Bielefeld setzte Standards für das Erproben neuer Formen des Lernens und sozialen Lebens in Verbindung mit einer intensiven pädagogischen Begleitforschung.

Schulen im nichtstaatlichen Alternativschulwesen besitzen in den entweder zum Schulabschluss oder nach der Schulzeit abgefassten Berichten ihrer Absolventen über die eigenen Schulerfahrungen schon immer eine typische Form der Selbstevaluation, die das Regelschulsystem gewöhnlich nicht praktiziert (vgl. Tillmann/Wischer 1998; Barz/Randoll 2007). In einigen Fällen sind Schilderungen ehemaliger Absolventen von Reformschulen in Autobiographien bedeutender Persönlichkeiten im öffentlichen Bewusstsein verankert worden. Liest man in der Autobiographie von Klaus Mann (2004, S. 140 f.) über seine Zeit als Schüler der Odenwaldschule 1922/23, dann ahnt der Leser trotz der verhaltenen Ironie, die den Autor generell auszeichnet, etwas vom jugendbewegten, reformpädagogischen Aufbruch der zwanziger Jahre. Seine Schwester Monika Mann (2003, S. 40 f.) die ihren Bruder in das Landerziehungsheim Paul Geheeb's begleitete, schildert andere Einzelheiten von ihrem Aufenthalt, kommt aber gleichwohl zur gleichen positiven Einschätzung. Beide Kinder Thomas Manns identifizieren sich mit dieser Schule, einer Art von pädagogischer „Republik“. Es ist die reale Alternative zu jenem grauenhaften Bild von Schule, das ihr Onkel Heinrich Mann 1905 im „Professor Unrat“ 1905 gezeichnet hatte, indem er das Gymnasium der wilhelminischen Zeit und den Typ des dort vorherrschenden tyrannischen, der Doppelmoral verfallenen Pädagogen zum Gegenstand eines skandalträchtig satirischen Romans machte. Während die Jugendbewegung von Gymnasialschülern ausging, wurde die parallel zu ihr sich entwickelnde (deutsche) Reformpädagogik in besonderem Maß von Gymnasiallehrern beeinflusst, wie Gurlitt, Lietz, Geheeb, Gaudig, Petersen, Oestreich, Karsen, Hilker. Sie hatten sich vom tradierten Gymnasium distanziert. Dabei waren ihre politischen Einstellungen allerdings sehr verschiedenen.

Altbundeskanzler Helmut Schmidt und seine spätere Frau Hannelore durchliefen ab 1930 gemeinsam die Hamburger Lichtwarkschule, die einzige höhere Schule unter den damaligen Reformschulen der Hansestadt. Schmidt, Jahrgang 1918, heute eine der meist interviewten Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, bezeichnete die Lichtwarkschule wiederholt als „Glücksfall“ einer guten Schule (H. Schmidt 1992, S. 195; 2008, S. 54). Hannelore (Loki) Schmidt, die Lehrerin wurde, sah „ihre“ Schule ebenfalls als beispielgebend an (H. Schmidt 1992; Lehberger/Schmidt 2001).

Wenn von der Regelschule lange Zeit angenommen wurde, sie funktioniere hinreichend bis gut, so stellte der norwegische Schriftsteller Jens I. Bjørneboe (1920-1976) mit seinem 1955 erschienenen Buch „Jonas“ diese Behauptung in Frage. Gespeist aus realen Erfahrungen stellte er die emotionale Situation eines leseschwachen, an Wortblindheit leidenden Kindes dar, das an der Mechanik der Leistungsbewertung, den kleinen Grausamkeiten gut erzogener Mitschüler und dem Unverständnis mancher Lehrkräfte seelisch zu zerbrechen droht. Der anthroposophisch beeinflusste Pazifist Bjørneboe unterrichtete sieben Jahre an der Osloer Rudolf-Steiner Schule, seine „glücklichste Zeit“, wie er sagte. Sein Buch „Jonas“, das als Angriff auf die öffentliche Schule in Norwegen verstanden wurde, löste bei seinem Erscheinen eine publizistische Kontroverse aus (Bjørneboe 1994, S. 383 ff.).

„Jonas“ dürfte angesichts des auf das allgemeine Bildungssystem gerichteten Erwartungsdrucks auch heute der Gefahr ausgesetzt sein, schulisch zu scheitern. Reformschulen, die meist als Privatschulen existieren, spielen heute in der vom PISA-Ranking angeheizten Bildungsdiskussion eine ambivalente Rolle. Auf der einen Seite hat die Zahl der Schüler, die vom öffentlichen ins private alternative Bildungswesen abwanderte, zugenommen. Zwischen 1992 und 2005 wuchs die Zahl privater Schulen in Deutschland um 43,3 % (wobei der Prozentsatz erfolgreicher Schulabschlüsse zwischen privaten und öffentlichen Gymnasien kaum

differiert.). Dem Statistischen Bundesamt zufolge besuchten Im Schuljahr 2005/06 873 000 SchülerInnen private Schulen, 2,9 % mehr als im Vorjahr und 52,0 % mehr als 1992.¹

Auf der anderen Seite ist der Verdacht, Reformschulen würden den Schülern zu wenig *theoretisches* Wissen vermitteln, historisch gesehen, durchaus verständlich. Überall dort, wo Unterricht nicht auf straff geführten Kenntniserwerb abzielt, sondern ganzheitlich aus Lebenssituationen erwächst, lässt sich eine Tendenz zur Unterbewertung systematischen Wissens vermuten. Das Prinzip der Wahlfreiheit – dass Kinder in bestimmter Hinsicht selbst auswählen können, was sie zu welcher Zeit lernen wollen – ist ein reformpädagogisches, in den nach M. Montessori, P. Petersen, H. Parkhurst und C. Freinet arbeitenden Schulen verankertes Prinzip. Es sucht jede am Schülerdurchschnitt orientierte Vermittlung curricularer Lehrziele zu vermeiden.

Alles in allem ist der Vorwurf, in den Reformschulen werden den Kindern interessante Erlebnisse, aber kein systematisches Wissen vermittelt, keineswegs neu. Er begleitete die historische Reformpädagogik von Anfang an und blickt auf eine etwa hundertjährige Rezeptionsgeschichte zurück.

2. Kindgemäßheit, Humanität und Freiheit

Wer die Reformpädagogik historisch angemessen beurteilen will, hat sie nach Kriterien zu bewerten, die ihren primären Zielen entsprachen. Die Erhöhung von Leistungsstandards, die Frage, welche Bildungsinhalte für die zukünftige Gesellschaft wichtig sind, stand tatsächlich *nicht* im Zentrum ihres Interesses. In einer Zeit, in der autoritäres Lehrverhalten, strenge Zucht, Prügelstrafe den Schulalltag bestimmten und die Schule vom Staat als staatliche *Anstalt* dem „besonderen Gewaltverhältnis“ unterstellt wurde, ging es Reformpädagogen um ihre Humanisierung durch Achtung vor dem Kind. Von daher wurde die Psychologie des Kindes mit ihren Phasenlehren der Entwicklung zur unverzichtbaren Hilfswissenschaft der Reformpädagogik. Man könnte meinen, dass das neue *Vertrauen in das Gute* des Kindes einer einheitsstiftenden Norm wurde, die einer einheitlichen Pädagogik Vorschub leistete. Genau das Gegenteil war der Fall.

Die Reformpädagogik brachte eine erstaunliche Vielfalt pädagogischer Konzepte und Dynamisierung des Lehrens und Lernens hervor, die sich sowohl in der Schule als auch in sich neu konstituierenden Arbeitsfeldern (wie der Sozialpädagogik, der Erwachsenenbildung, der Heilpädagogik) auswirkte. Anders gesagt, sie leistete eine Pluralisierung von Erziehung und Bildung, die in dieser Breite und in der Geschwindigkeit, mit der sie sich vollzog, innerhalb der Geschichte der Pädagogik ein einzigartiges Phänomen darstellt. Kein Zweifel, dass es geistige Wurzeln für diese Bewegung gab, die sich in vorangegangenen Epochen bildeten. Doch der theoretisch denkbare Einwand, Reformen habe es immer gegeben, somit sei die historische Reformpädagogik kein epochales Ereignis, wird der Bedeutung dieser Bewegung kaum gerecht.

Die Reformpädagogik entwickelte ein breites Spektrum von pädagogischen Situationen, das die Regelschule nicht kannte, Situationen, die zum Lernen herausfordern, auf die aber jedes Kind durchaus individuell reagiert. Ob und was Kinder lernen, wenn sie etwa in freier Gruppenarbeit tätig sind, ist Vergleich zum tradierten Frontalunterricht viel weniger durch den Lehrer kontrollierbar und lässt einem Zustand didaktischer Kontingenz entstehen: Es kann das, was die Lehrkraft intendierte, tatsächlich gelernt worden sein – oder auch nicht. Oder etwas ganz anderes. Was das im Einzelnen ist, entzieht sich zumeist der Kontrolle des Lehrers, wenn er nicht einen Test durchführt oder über die bewältigten Arbeitsmittel mit Selbstkontrolle nach dem Muster des Montessori-Materials die individuellen Lernstände bestimmt.

¹ Online: <http://bildungsklick.de/pm/50632/jeder-14-schueler-besucht-privatschule/>

Vielfach wurden Reformschulen Auffangbecken für Schüler, die, bei normaler Intelligenz, mit dem Unterricht der Regelschule nicht klar kamen. Montessori- wie Jenaplanschulen standen von Anfang an auch für eine Integration leistungsschwächerer Kinder. Die *altersgemischte* Gruppe eröffnet dafür wesentlich bessere Möglichkeiten als die Jahrgangsstufe. Das bedeutet aber auch, dass Reformschulen nicht von vornherein ein Treffpunkt der Bildungseliten waren, wenn auch Mittelschichteltern wohl die treibenden Kräfte bildeten. Die Kritik an der Reformpädagogik blieb denn auch immer verbunden mit dem Vorwurf: Es mag ja kinderfreundlich sein, wenn ihr den Schülerinnen und Schülern schöne Erlebnisse bereitet. Aber in der Schule sollen jene Bildungsstandards vermittelt werden, die die junge Generation benötigt, um die künftige Gesellschaft verantwortlich mitzugestalten.

Reformschulen haben Leistung nie gering geschätzt. Sie lehnten nur die mechanischen Formen des fremdbestimmten Lernens der Regelschule ab. Sie wollten demgegenüber durch Freisetzung von ganzheitlichen, am „Kind“ orientierten Lernformen seiner individuellen Entwicklung gerecht werden. Das von der Regelschule praktizierte gleichmäßige Voranschreiten der Klasse im Takt der täglichen Lehrziele widerspricht dieser Auffassung total. Montessori vermochte ihre pädagogischen Erfolge deshalb besonders nachdrücklich in das öffentliche Bewusstsein rücken, weil die Sinnesübungen schon in der vorschulischen Erziehung auf die in der Grundschule relevanten Kulturtechniken – Rechnen, Schreiben, Lesen – Bezug nehmen. Allerdings sollte man dabei nicht vergessen, dass mehreren reformpädagogischen Gründergestalten – auch Montessori – eine aus religiösen Motiven gespeiste Spiritualität eigen war, die die Aufbruchstimmung der Reformpädagogik prägte und die traditionellen konfessionsbezogenen Milieus durchbrach.

Die klassische Reformpädagogik entstand im Zuge eines gesellschaftlichen Modernisierungsschubes, der sich primär nicht auf das Lernen bezog. Von „Lernschule“ als Bezeichnung der Regelschule sprachen Reformpädagogen wie Georg Kerschensteiner immer nur mit pädagogischer Verachtung. Das deutsche Bildungswesen (insbesondere die Universitäten und das Gymnasium), erfreute sich vor 100 Jahren international des Rufes, an der Weltspitze zu stehen. Auch wenn es aus heutiger Sicht Einiges gab, das diesen positiven Eindruck trübt, fragt man sich: Warum ausgerechnet in einer solchen Situation „Reform“?

Eben deshalb, weil die pädagogischen und gesellschaftlichen Bedingungen der tradierten Schule im Deutschen Reich der Kaiserzeit weit weniger progressiv waren, als ihre Leistungsstandards dies vermuten lassen. Die Suche nach neuen, alternativen Lebensformen, die in der bürgerlichen Gesellschaft des *Fin de siècle*, zu einer Fülle von Erneuerungsbewegungen führte (darunter Lebensreform- und Jugendbewegung), schloss die Pädagogik nicht aus. Es ging, wie gesagt, der historischen Reformpädagogik *primär* nicht um Verbesserung von Bildungsqualifikationen, sondern darum, motivierende Situationen zu schaffen, durch die die SchülerInnen ihre eigenen Begabungen, Fähigkeiten und Interessen fortentwickeln. Der Erwachsene sollte durch Empathie die Individualität und Emotionalität von Kindern verstehen und respektieren lernen. Dahinter stand eine dem aufbrechenden Naturalismus, Vitalismus und Expressionismus geschuldete neue Sicht des Kindes, die sich an die Erwachsenen, insbesondere Eltern und Pädagogen, richtete.

Die von der historischen Reformpädagogik inaugurierte *Humanisierung* des Schullebens hatte sich im öffentlichen Schulwesen erst nach der NS-Zeit endgültig durchgesetzt. Der reformpädagogische Aufbruch der ersten drei Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts, der an seinen Rändern auch utopische bis anarchistische Züge zeigte, wurde in den sechziger Jahren von der gesellschaftlichen Realität der Bundesrepublik wieder eingeholt. Im politischen Wettlauf zwischen Ost und West erhielten nach dem Sputnik-Schock 1957 Bildung und Wissenschaft einen neu herausgehobenen Wert. Die Bildungsreform gewann für Staat und Gesellschaft oberste Priorität. Auch wenn dieser Impetus nur bis 1975 eine einheitliche Reformpolitik der Bundeslän-

der ermöglichte, machte die anhaltende öffentliche Diskussion klar, dass die eigentliche Aufgabe der Schule nicht (bzw. nicht nur) darin besteht, einführendes Verständnis für die Bedürfnisse von Kindern zu zeigen, sondern objektive Leistungsstandards zu vermitteln und durch anspruchsvollen „wissenschaftsorientierten“ Unterricht die Leistungsfähigkeit der jungen Generation zu erweitern. Auf dieser Basis bedeutete der „Strukturplan für das Bildungswesen“ von 1970 den endgültigen Abschied von einer der „Natur des Kindes“ verbundenen Reformpädagogik als Leitbild der öffentlichen Schule.

3. Lebensvolle Erfahrung und Selbstorganisation des Lernens

Die nachfolgend mitgeteilten Befunde, denen Interviews und Berichte ehemaliger Schülerinnen von Reformschulen zu Grunde liegen, fügen sich zu einem erstaunlich eindeutigen Bild ihrer Vorteile und Nachteile.. Es sind keine bislang durch Forschung gesicherten Erkenntnisse, und sie betreffen auch nicht die *heutige* Situation der Reformschule. Ich referiere sechs Beispiele von Schulerfahrungen, die sich auf die Zeit 1925-1975 beziehen (vgl. Retter 2007, S. 853 ff.):

1. Durch Zufall lernte ich während eines Kurzurlaubs auf der Nordsee-Insel Spiekeroog einen alten Herrn kennen, mit dem ich ins Gespräch kam. Es war der 87-jährige emeritierte Professor für Landschaftsökologie an der Universität Hannover, Konrad Buchwald, Jahrgang 1914. Wie sich in unserem Gespräch herausstellte, hatte Buchwald in der zweiten Hälfte der zwanziger Jahre die Jenaer Universitätsschule Peter Petersens besucht. Er blieb dort drei Jahre und ging anschließend auf die Aufbauschule in Jena. Weil sein Vater von der Nazi-Regierung Frick 1930 als Beamter entlassen wurde, zog die Familie nach Heidelberg, und Buchwald machte dann an der Odenwaldschule 1932 das Abitur. Nachdem ich Konrad Buchwald um ein zitierbares Statement zur Jenaer Petersen-Schule gebeten hatte, teilte er mir brieflich mit, „lediglich einiges *Grundsätzliche*“ sagen zu können über das, was für ihn „positiv aus diesen 3 Jahren an der Jenaer Schule geblieben“ sei (nach Retter 2001):

- a) „Vor allem „im *Gesamtunterricht* in Geographie, Geschichte, Biologie, wurde das Individuum und die Arbeitsmethodik in *größeren Zusammenhängen*, in Kontakten zu Nachbardisziplinen gefordert. Das blieb [hängen], wurde dann an der Odenwaldschule ... weiterhin gefördert und kam mir für meine Fächer an der Universität (Landschaftsschutzplanung, Raumordnung, Naturschutz, Umweltverträglichkeitsprüfungen) sehr zugute“ .
- b) „Weiter positiv war das Training in Gruppenarbeit, was sich fachlich und menschlich gut auswirkte.“ [...]
- c) „Ein sehr guter *Werkunterricht und Musikunterricht*.“ (Konrad Buchwald, brieflich am 10. April 2001).

Buchwald bezog seine Erfahrungen über den positiven Einfluss von Reformschulen auch auf die Generationen von Studienanfängern, die bei ihm an der Universität Hannover ihr naturwissenschaftliches Studium begannen. Er schrieb mir von seinen Erfahrungen mit Erstsemestern: „Ähnlich positiv war das bei denjenigen Studenten bemerkbar, die von Waldorfschulen kamen – im Gegensatz zu den meisten Staatsschulabsolventen! SchülerInnen von Reformschulen (von „verrückten Schulen“, wie er sie nannte) seien, so Buchwalds Urteil, wesentlich fähiger zur Selbstorganisation des Lernens, zur gemeinsamen Zusammenarbeit und zur Erfassung komplexer Zusammenhänge. Ihr Wissensstand könne Lücken haben. Da das allgemeine Bildungsniveau der Schulen in den letzten Jahrzehnten eher abgenommen habe, sei dieser Mangel bei Kindern von Reformschulen durch ein höheres Kreativitätspotenzial ausgleichbar.

2. Wie erwähnt hatte Konrad Buchwald ab 1925 die Petersen-Schule und anschließend die Aufbauschule in Jena besucht. In den sechziger Jahren, damals in Gießen, wohnte ich neben

einem Ehepaar Mentzel, das die Aufbauschule in Jena sehr gut kannte, Frau Mentzel, Jahrgang 1928, war dort Schülerin, Herr Mentzel, sehr viel älter, war seit Mitte der zwanziger Jahre dort als Lehrer für das Fach Kunst tätig, später heirateten sie. Die Aufbauschule war ein neuer Schultyp in der Weimarer Republik, der Schülern aus der sechsten oder siebten Klasse Volksschule das Abitur ermöglichte. Viele SchülerInnen der Jenaer Universitätsschule wechselten in die Aufbauschule, nachdem sie Unter- und Mittelgruppe in Petersens Schule absolviert hatten. Politisch war die Aufbauschule stärker „links“ orientiert, als das konservative Jenaer Gymnasium. Mentzels Erfahrung und die des Kollegiums mit den Kindern aus der Petersen-Schule waren folgende: Sie verhielten sich deutlich sozialer und selbständiger als Kinder aus der normalen Grundschule, aber sie hatten auch spürbare Lücken im systematischen Wissen und in der Grammatik. Die Petersen-Schule, erzählte mit Erika Mentzel, habe als Reformschule einerseits ein besonderes Renommee besessen und sei von Kindern reforminteressierter Eltern besucht worden, aber sie habe auch das Image einer Art „Spielschule“ gehabt, in welcher der Unterricht sich danach richtete, was die Kinder selbst gern tun wollten. Von einem Scheitern der Jenaplan-SchülerInnen in der höheren Schule aber hätte man nicht sprechen können. Das fehlende systematische Wissen holten sie nach und sie waren in der Selbstorganisation des Lernens deutlich besser als andere Schüler.

3. Als ich 1974 die Grundschule Glockseestraße in Hannover besuchte, eine öffentlich-staatliche Schule mit Versuchsschulstatus, fiel mein Blick bei der Ankunft als erstes auf zwei Jungen, die auf dem sonst von Personen nicht bevölkerten Schulhof ein dort stehendes altes, von Fahrtüchtigkeit schon relativ weit entferntes Auto mit Steinen bewarfen, um die wenigen noch unbeschädigten Fensterscheiben auf diese Weise zu zertrümmerten. Die Glockseeschule ging aus einem antiautoritären Kinderladenprojekt unter führender Mitwirkung des Soziologen Oskar Negt hervor. Emanzipation und Aggressionsabbau gehörten zum Programm der Schule, einer Angebotsschule mit entsprechend großem Einzugsgebiet, die keinen festen Unterricht durchführte, sondern den Schülern jeden Morgen Unterrichtsprojekte anbot, für die sie sich entscheiden konnten; Ich erlebte z.B. einen Massagekurs, in dem eine kundige Mutter, einer Gruppe von Kindern zeigte, wie eine Körpermassage am besten zu machen sei. Thomas Ziehe, damals Leiter der wissenschaftlichen Begleitung des Glocksee-Projektes, erläuterte mir, Unterrichtspflicht im strengen Sinn gäbe es nicht. Doch spätestens vor dem absehbaren Übergang in das Sekundarsystem (damals umfasste die Glockseeschule vier Jahrgänge) sei auch bei jenen Schülern, die vorher Lesen und Schreiben mieden, erhöhte Lernbereitschaft vorhanden. Die meisten Kinder wechselten in die nahe Gesamtschule. Deren Lehrer hatten nach Aussagen Ziehes von den Glocksee-SchülerInnen in etwa denselben Eindruck, den mir Carl bzw. Erika Mentzel für die Anfänge der Petersen-Schule in Jena schilderte. Die Gesamtschullehrer sahen sich ausgesprochen sozial orientierten Kinder gegenüber, die bei der ersten Klassenarbeit nicht begriffen, warum es verboten sei, einem Mitschüler zu helfen oder selbst Hilfe bei anderen zu suchen. Die Glocksee-Kinder hätten zum Teil Einiges nachholen müssen, aber mit ihrer Fähigkeit der selbst organisierten Wissensaneignung schafften sie das auch. Der Leistungsanspruch der neuen Schule beim Wechsel auf die Sekundarstufe, schreibt Ulrike Köhler in ihrer Studie über den Bildungsweg von Glocksee-Absolventen, sei nicht das Problem gewesen. Ein Drittel der betroffenen Glocksee-SchülerInnen habe die Defizite im jeweiligen Problemfach im Verlauf des laufenden Jahres nach dem Schulwechsel, ein Viertel in der Folgezeit bewältigt, in den höheren Klassen nicht zuletzt durch Abwahl, wie bei Schülern allgemein üblich. In der Rückschau auf ihre Schulzeit sahen Glocksee-Absolventen sich weder schulisch noch beruflich benachteiligt (Köhler 2004, S. 119).

4. Lars Karlsson berichtet im Zuge der Quellenerschließung für seine an der Universität Lund geschriebenen schwedischen Dissertation, dass es ihm gelang, ehemalige Schülerinnen der österreichischen Reformpädagogin Elsa Köhler (1879-1940) ausfindig zu machen und sie

über den damals erlebten Unterricht zu befragen. Köhler unterrichtete in den zwanziger Jahren an der Bundeserziehungsanstalt in Wien Französisch und promovierte bei dem Psychologen Karl Bühler an der Wiener Universität 1926. Sie wirkte zeitweise auch in Schweden. Die von Karlsson befragten hochbetagten ehemaligen Schülerinnen Köhlers berichteten, dass sie von ihrer Lehrerin vor allem exzellentes *Sprechen* lernten und in Verbindung mit handlungsorientierten kleinen Projekten ihr Interesse für die französische Kultur geweckt wurde. Mit der Grammatik wurden sie später vertraut, sie erschien weniger bedeutsam. Köhler sprach mit ihren Schülerinnen während des Unterrichts nur französisch (Karlsson 1998; S. 36 ff.; vgl. Karlsson/Karlsson 2004, S. 106 ff.). Nebenbei sei erwähnt, dass Köhler während ihres Aufenthaltes in Jena 1931-33 durch die methodische Anwendung ihrer „psychologischen Forschung im pädagogischen Feld“ der Pädagogischen Tatsachenforschung Peter Petersens wesentliche Impulse gab (vgl. Retter 2007, S. 154). Dabei handelte es sich um die ganzheitliche Erfassung des Verhaltens eines einzelnen Kindes, einer Tischgruppe oder der Gesamtheit der SchülerInnen in einer Unterrichtssituation mittels Beobachtung und Protokollation.

5. Petersen führte ab 1933 im Kreis Lübbecke im Regierungsbezirk Minden mit Einverständnis des Schuldezernenten der Regierung in Minden die Umstellung der Schulen nach den Prinzipien des Jenaplans durch. Den Schulversuch, der Ostern 1934 mit Schuljahrsbeginn voll einsetzte und zunächst vom örtlichen NS-Lehrerbund Unterstützung erhielt, stoppte zwei Jahre später ein Erlass des Reichserziehungsministeriums aus Berlin, der die Weiterführung untersagte. Handelte es sich dabei überwiegend um ungegliederte Landschulen, so lag im Ort Rahden ein Sonderfall vor. Die dortige 10-klassige Bezirksschule wurde nach dem Jenaplan aus 360 Volks- und über 100 MittelschülerInnen gebildet: Sie wurden zu 12 bzw. 14 Gruppen vereinigt. Ein 1993 geschriebener und mir brieflich mitgeteilter Bericht von Reinhold Spöemann, der damals die 7. Klasse in Rahden/Westfalen besuchte, sei hier vollständig wiedergegeben:

„Nach den Herbstferien 1933 wurden die Schulen total umorganisiert: Volksschule und Gehobene Klassen wurden zusammengelegt. Aus dem 5. u. 6. Schuljahr wurden drei ‘Mittelgruppen’, aus dem 7. u. 8. drei ‘Obergruppen’ und aus den 9. u. 10. Mittelschulklassen eine ‘Jugendlichen Gruppe’ gebildet. Meine Gruppe leitete die Mittelschullehrerin Frieda Röthmeier, die noch lebt und mir meine Angaben bestätigt hat. Die Gruppe saß an Vierertischen. Zwei Stunden am Tag hatten wir ‘Gruppenunterricht’, in dem ein Generalthema bearbeitet wurde. Wir hatten das Thema ‘Der Weltkrieg’ gewählt. Jeder hatte ein Thema zu bearbeiten, wozu ihm Literatur geliefert wurde. Ich hatte z.B. das Thema ‘Ursache und Anlaß zum Weltkrieg’.

Nach einigen Wochen mußten die Referate gehalten werden. Dieser Gruppenunterricht war ziemlich wirkungslos, es gab viel Leerlauf. Die VolksschülerInnen waren den Aufgaben zum Teil gar nicht gewachsen. Im Gruppenunterricht sollten auch die ‘Realien’ Geschichte, Erdkunde usw. abgehandelt werden. Außerdem gab es Kurzreferate über aktuelle Ereignisse und Fragen. Für Mathematik und Fremdsprachen gab es ‘Kursunterricht’, der aber auch ziemlich wirkungslos war, da immer zwei Jahrgänge unterrichtet wurden. Religionsunterricht hatten die Katechumenen- und Konfirmandenjahrgänge nicht.

Ich verließ die Schule nach einem halben Jahr zu Ostern 1934, weil ich merkte, daß ich bei dem Betrieb Ostern 1937 den Übergang auf die ‘Wittekinderschule’, eine Aufbauschule in Lübbecke, nicht schaffen würde. Meine Kameraden, die in Rahden blieben, haben dann auch die fälligen Aufnahmeprüfungen nicht geschafft und ein Jahr verloren.

Der Schulversuch wurde 1937 oder 1938 abgebrochen und endgültig eingestellt. Die ‘Gehobenen Klassen’ wurden ‘Mittelschule’ mit einem eigenen Schulleiter. Der Schulleiter Dr. Dißmann war ein strammer Nationalsozialist, der sich gewiß nicht für die Weiter-

führung des Schulversuchs eingesetzt hat. Das galt auch für den Regierungsschulrat Dr. Wentz in Minden. Die ganze Sache paßte ja auch gar nicht in den Zug der NS-Zeit, die ja die 'Leistungsschule' wollte. So ist es damals gesagt worden.

In einem 1934 entstandenen Aufsatz 'Jena-Plan Schulen im Amt Rahden und im Landkreis Lübbecke' steht gleich am Anfang der Satz: 'Aber die Umstellung in Rahden hatte noch ein ernsteres Problem: die Mittelschule hatte, trotz der unleugbaren Güte dieser Schulform, zu deutlich ihren unsozialen Charakter offenbart; sie war doch ein Fremdkörper im ländlichen Organismus ...' Dies ist ein völliger Unsinn. Die Rahdener Mittelschule genoß ein gutes Ansehen im Amt Rahden und wurde sogar von vielen Schülern aus dem benachbarten Niedersachsen besucht. Die Lehrer habe ich noch als Kollegen gehabt, als ich 1957 als Lehrer an diese Schule kam. Es waren tüchtige, heimatverbundene Lehrer, sie stammten alle aus der näheren Umgebung von Rahden. Die Realschule Rahden besteht heute noch' (Spönemann, in Retter 1996, S. 296 f.).

Der Schulversuch in Rahden unterstand nicht einer ständigen wissenschaftlichen Begleitung. Jena war weit weg, und die Mehrzahl der Lehrkräfte über dieses Reformexperiment weder besonders glücklich noch pädagogisch genügend vorbereitet. Erstaunlich ist nur, dass die Bericht über eine vom Schulrat und vom Landrat durchgeführte Visitation durchaus positiv ausfiel. Den Visitationsbericht fand ich im Staatsarchiv Detmold. Die von der Historikerin Hanna Wilde vorgenommene Rekonstruktion der Landschulreform 1933-36 im Kreis Lübbecke belegt aber auch, dass mehrere Eltern gegenüber der Reform Einwände erhoben und anstelle der selbständigen Gruppenarbeit für ihre Kinder eine stärkere Förderung von Fertigkeiten wünschten (Wilde 2000, S. 80). Die von Wilde befragten ehemaligen SchülerInnen der nach dem Jenaplan umgestellten Dorfschulen äußerten sich dennoch überwiegend positiv über diese Zeit. Die lebendige Gruppenarbeit und die mit der Umstellung verstärkt geförderten musischen Aktivitäten hinterließen bleibende Erinnerungen (ebenda, S. 74 f.; Retter 2007, S. 354).

6. Die 1996 von mir veranlasste Befragung von ehemaligen Schülern Braunschweiger Jenaplan-Schulen, die auf ihre Schulzeit in den fünfziger Jahren nach rund 40 Jahren zurückblickten (vgl. Sander 1998), ergab zu den unter Punkt 1 bis 3 mitgeteilten Befunden verblüffende Parallelen. Alle „Ehemaligen“ kamen hinsichtlich ihrer Jahrzehnte zurückliegenden projektorientierten Schulpraxis ins Schwärmen, was die selbständige Wissenserschließung und deren Dokumentation anbelangte. Die aus dieser Zeit von den Schülergruppen erhalten gebliebenen Projektberichte, die zum Teil die Gestalt illustrativer ausgestatteter dickleibiger Bücher besitzen (heute im Bestand des Braunschweigischen Landesmuseums), sind durchaus eindrucksvoll. Ein Berufsschullehrer aus dem Kreis der Ehemaligen sagte dann aber auch: „Die Theorie musste ich später woanders nachholen, die hatten wir zu wenig!“

Die bisher dargestellten Äußerungen finden eine gleichsinnige Ergänzung durch eine Bemerkung Helmut Schmidts über die Lichtwarkschule:

„[Interviewer] Sie selbst haben die Lichtwarkschule in Hamburg besucht. Da gab es doch neben dem üblichen Lernstoff auch Werkunterricht, Gartenbau, Musik, Literatur und Theater. Haben Sie nicht davon profitiert?

[Schmidt] Deshalb war die Schule für mich ein Glücksfall. Aber sie hatte natürlich auch ihre Schwächen. Lernstoff haben wir relativ wenig mitbekommen, zum Beispiel Sprachen: ein bisschen Schulenglisch und ein ganz klein bisschen Schullatein. Naturwissenschaften habe ich dort kaum gelernt. Geschichte auch wenig

[Interviewer] Das haben Sie sich alles später aneignen müssen?

[Schmidt] Ja, natürlich, aber die Schule hatte mir ja beigebracht, selbständig zu arbeiten“ (Schmidt 2008, S. 54).

Was belegen diese aus der Rückschau mitgeteilten subjektiven Eindrücke Betroffener über die Reformschule? Gegenüber dem Nachteil eines geringeren Bestands an abprüfbarem systematischen Wissens wird mehrheitlich der Vorteil einer größeren Fähigkeit zur Selbstorganisation des Lernens und Bereitschaft zu sozialer Verantwortung hervorgehoben. Die Beispiele stammen aus Kontexten einer biographisch erinnerten Vergangenheit, der man ein Stück weit auch die Erinnerungsverklärung eines gemeisterten Lebens aus der Altersperspektive zu unterstellen hat. Man kann diese Perspektive nicht ohne weiteres auf die heutige Situation von Reformschulen beziehen, die in den vergangenen Jahrzehnten in ihren Konzepten durchaus Veränderungen vollzogen. Die mitgeteilten Erfahrungen sind in ihrer doch überraschend hohen Übereinstimmung es dennoch wert, als Ausgangspunkt für die Ausformulierung empirisch zu überprüfender Hypothesen zur Leistungsfähigkeit von Reformschulen zu dienen.

Die unter Punkt 5 mitgeteilte Negativerfahrung von R. Spönemann als Schüler des Rahdener Schulversuchs zeigt, dass ein dem allgemeinen Schulwesen ohne längere Vorbereitung und pädagogische Begleitung gleichsam aufgedrücktes Reformkonzept nicht sogleich funktionieren muss und nicht bei jedem Schüler euphorische Empfindungen auslöst. Die Lehrkräfte benötigen für die Umstellung auf den Jenaplan insbesondere bei einer großen Schule ein hohes Maß an Vorbereitung, die es nicht gab. Aus den Erkenntnissen zum „offenen Unterricht“ kann man schließen, dass die größere Nötigung zur Selbstorganisation des Lernens in der „Wochenplanarbeit“, die für einige Reformkonzepte charakteristisch ist, es Kindern mit geringerer kognitiver Kompetenz eher schwer fällt. Systematische Forschung fehlt zu diesem Problem.

Reformschulen sind ein wichtiger Garant für ein plurales Schulangebot, doch die Entscheidung für ein bestimmtes Reformkonzept bedarf in besonderem Maße der Zustimmung der beteiligten Lehrkräfte und untersteht der Wahlmöglichkeit seitens der Eltern und Schüler. Die hier in sechs Punkten mitgeteilten Eindrücke verdichten sich zu der Frage, ob Reformschulen (gegebenenfalls ein bestimmter Typus) sich in Bezug auf die Fähigkeit zur Selbstorganisation des Lernens signifikant von Regelschulen unterscheiden. Zu den wichtigsten Ergebnissen von PISA 2000 gehörte eine Erkenntnis, die Reformschulen von Anfang an als Basis ihrer Pädagogik betrachteten: Wert darauf zu legen, den SchülerInnen das *Lernen des Lernens* zu vermitteln. Das bedeutet: einerseits Selbstvertrauen und hohe Motivation freizusetzen, andererseits effektives, selbst regulierendes Lernen durch Veränderung der Lehrerrolle zu ermöglichen (Artelt et al. 2003, S. 80). Inwieweit und mit welchen Mitteln dies in der Regelschule und in den Reformschulen geleistet wird, sollte eine Fragestellung sein, die durch empirische Forschung überprüfbar ist, aber sie übersteigt in ihrem methodischen Anspruch die bisher innerhalb der Reformpädagogik vorfindbaren Forschungsarbeiten erheblich.

4. Das Nachwirken von Bedenken gegenüber „messenden“ Forschungsmethoden

Zweifelloso ist im Alternativschulwesen das Interesse an der Legitimation der eigenen Pädagogik durch verstärkten Einsatz von empirischer pädagogisch-psychologischer Forschung gestiegen, ebenso das Interesse an der Aufdeckung von Wirkungszusammenhängen und der Erkundung pädagogischer Defizite. Mit der Entwicklung von *Forschungsprogrammen* steht man allerdings erst ganz am Anfang. Dabei war empirische Forschung in bestimmter Hinsicht ursprünglich Bestandteil klassischer reformpädagogischen Konzepte. Man denke an die Intention Montessoris, entsprechend dem damaligen Erkenntnisstand der Medizin mittels Anthropometrie und gezielter Beobachtung ihrer Pädagogik ein empirisches Fundament zu geben (Ludwig 2006, S. 5 f.), oder an die Pädagogische Tatsachenforschung Peter Petersens im Jenaplan.

Die Forschungsansätze aus den Anfängen der Reformpädagogik, die in einer Geschichte empirischer Forschung gewiss ihren Platz haben, sind nicht nur relativ weit entfernt von heutigen Standards der empirischen Forschung in den Sozialwissenschaften, sie legen auch Zeugnis ab

von den Bedenken gegenüber quantifizierend-messenden Methoden, die bis heute nachwirken. Wenn über Schulen der Reformpädagogik geforscht wird, dann doch überwiegend deskriptiv-qualitativ. Hierbei nimmt selbstverständlich die Befragung von Ehemaligen einen wichtigen Platz ein (vgl. die Beiträge in Ullrich et al. 2004 und Barz/Randoll 2007).

Der Grund für die von Anfang an bestehende Distanz der meisten Reformpädagogen gegenüber messenden Verfahren liegt in der besonderen Anschauung vom Kind als einem ganzheitlichen, einzigartigen Wesen. Ihm sei das naturwissenschaftliche „Messen“ einzelner Merkmale, völlig unangemessen. Die tote Mechanik des Testens, die das Kind zum bloßen Objekt der von der jeweiligen Prüfaufgabe geforderten Reaktion mache, degradiere das Kind. Errechnete Durchschnittswerte von Stichproben sollten nicht an die Stelle der individuellen Ganzheit des Kindes treten. Die entfremdete Laborsituation des pädagogischen Experiments sei unnatürlich. Die Standards von Testaufgaben werden dem Geist und der besonderen Gestalt der einzelnen Reformschule nicht gerecht – so der Einwand. Überdies wollen Lehrkräfte von Reformschulen, die ein hohes Maß von Arbeit zu bewältigen haben, nicht zusätzlich belastet werden mit Leistungsprüfungen ihrer SchülerInnen, wenn diese Prüfungen, die eigentliche Qualität ihrer Pädagogik nicht erfassen. Sich dann noch in der Öffentlichkeit für die - möglicherweise ausgewiesenen - schwachen Testergebnisse rechtfertigen zu sollen ist gewiss nicht ein Wunschziel der Reformschulen.

Diese Argumente sind rational nachvollziehbar und nicht unbegründet. In der Geschichte der empirischen Forschung führte dieser Vorbehalt bei den Reformpädagogen eher zur generellen Abwehr als zur Stärkung des Forschungsinteresses. Den wissenschaftshistorischen Ausgangspunkt dieser Entwicklung bildet die Auseinandersetzung zwischen Wilhelm Dilthey (1833-1911) und dem Experimentalpsychologen Hermann Ebbinghaus (1850-1909), der Diltheys Programm einer „verstehenden und zergliedernden Psychologie“ von 1895 einer scharfen Kritik unterzogen hatte (vgl. N. Schmidt 1995, S. 48 f.). Ein einflussreicher Gegner der quantitativ-experimentellen Forschung zugunsten einer *verstehenden* Psychologie war Eduard Spranger (1881-1963), neben H. Nohl der führende Kopf der kulturphilosophisch-geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

Vorbehalte gegenüber dem experimentellen Denken waren ebenso in der deutschen Jugendpsychologie der zwanziger Jahre vorhanden. Das führte dazu, dass charakterologischen und typologischen Studien eine entsprechend größere Bedeutung zukam. Petersen (1928) schloss sich dieser Denkweise an – mit deutlicher Ablehnung messender Verfahren. Die Distanz zur Merkmals- und Leistungsmessung lässt sich schließlich auch beim führenden Reformpädagogen der USA, John Dewey (1859-1952), nachweisen, dessen naturalistisch-pragmatische Pädagogik man jüngst zu Unrecht mit dem „Geist von PISA“ identifizierte, wie Bellmann (2007, S. 186 ff.) hervorhebt. Mit der Propagierung emanzipatorischer Pädagogik Ende der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts kam eine zweite Welle der Ablehnung quantifizierender Forschung zugunsten subjektbezogen-qualitativer Handlungsforschung auf. Auch die oben erwähnte Glockseeschule stand ganz im Trend dieser Entwicklung. Das lässt sich an O. Negts Rückschau auf die Anfänge ihrer wissenschaftlichen Begleitung ablesen (in Ullrich et al. 2004, S. 107 f.).

Interviews oder Lebensberichte ehemaliger Schüler oder Lehrer von Reformschulen über ihre schulischen Erfahrungen wird man kaum zur Kategorie der „harten“ Forschungsmethoden rechnen können. Es handelt sich um subjektive Aussagen, die dennoch eine legitime Quelle der empirischen Schulforschung sind, zumal zwischen den Absolventen verschiedener Zeiten und Schultypen durchaus unterschiedliche Erfahrungen zutage treten können.

5. Entwicklung von Forschungskonzeptionen

Wenn man die unterschiedliche Sicht des Kindes bei M. Montessori und R. Steiner bedenkt, dann trennt sie eine tiefe Kluft, obwohl sich beide pädagogischen Gründergestalten dabei auf die *Wissenschaft* berufen. Doch Steiners und Montessoris Begriff von Wissenschaft sowie die damit verbundenen Pädagogiken differieren erheblich. Die „Geisteswissenschaft“ im Sinne der Theosophie/Anthroposophie steht in erheblicher Distanz zum Positivismus in der medizinischen Anthropologie vor 100 Jahren, der Montessori prägte. Montessori propagierte die Selbstbildung des Kindes durch Sinnesmaterialien, die Steiner für völlig unkindgemäß halten musste. Montessori machte beim Umgang mit dem Material die Einzelsituation zum Fokus ihrer Pädagogik, während R. Steiner die soziale Situation in der vorschulischen Kindheit für durchaus kindgerecht hielt. Während Steiner der Phantasieentfaltung des Kindes Raum gab, sah Montessori in der Spielphantasie eine dem kindlichen Streben abträgliche Reaktion auf eine unkindgemäße Umgebung. Dass Kinder mit fünf Jahren zu schreiben und zu lesen beginnen, ist ein Markenzeichen der Montessori-Pädagogik, für die Anhänger Steiners jedoch ein bedenkliches Zeichen von Verfrühung und Intellektualisierung zum Schaden der späteren Entwicklung des Menschenkindes.

Diese hier skizzenhaft angedeutete Differenz in den Grundannahmen Montessoris und Steiners ist nur *ein* Beispiel für Unterschiede verschiedener Richtungen der Reformpädagogik. Unser Alltagsverständnis geht davon aus, dass pädagogische Handlungen, welche das Kind in bestimmter Weise zu beeinflussen suchen, tatsächlich auch wirksam sind. „Irgendwie“ scheinen *beide* Konzepte erfolgreich zu wirken. Doch darüber, ob und in welcher Weise dies zu Recht behauptet werden kann und welche Konsequenzen sich daraus ergeben, existiert kein gesichertes, außerhalb der Montessori- bzw. Steiner-Pädagogik anerkanntes Wissen.

Da die Regelschule letztlich von sich ebenfalls behauptet, erfolgreich zu sein, bleibt das Ergebnis offen. Irgendwelche Wirkungen gibt es immer, aber was heißt „Wirkung“? Sie hängt offenbar nicht davon ab, ob sie vom Subjekt wahrgenommen wird. Empirischer Forschung sollte es obliegen, pädagogische Gewissheiten in gesichertes Wissen zu transformieren. Dazu sind grundlegende Überlegungen zu einem *Forschungsprogramm* sinnvoll, in dem qualitative und quantitative Methoden zum Einsatz kommen.

1. Die Überprüfung von Hypothesen durch Methoden der Inferenzstatistik sind Alltagsroutinen in der empirischen Bildungsforschung; es besteht kein Grund, sie auszuschließen aus der empirischen Erkundung von Reformschulen. Faktisch spielten sie dort bislang kaum eine Rolle, auch wenn sich in der Montessori-Pädagogik gelegentliche Ansätze dazu zeigten. Die Montessori-Studie in Nordrhein-Westfalen eröffnet hier eine neue Dimension (Suffenplan 2006). 663 nordrhein-westfälischen Montessori-Viertklässler aus 10 von den landesweit vorhandenen 22 Montessori-Schulen nahmen 2004 an VERA teil, den Vergleichsarbeiten von Grundschulern in Deutsch und Mathematik, die 2004 erstmals in sieben Bundesländern an Viertklässlern erhoben und von dem verantwortlichen Forscherteam der Universität Landau ausgewertet wurden. Der Vergleich zwischen den Ergebnissen aus der VERA-Zentralstichprobe und den Leistungen der Montessori-SchülerInnen erbrachte, wie die Studie Suffenplans verdeutlicht, für Letztere durchaus erfreuliche Ergebnisse. Dem methodeninteressierten Leser der Abhandlung stellen sich allerdings auch einige Fragen.

Die Tatsache, dass ca. 60 % der NW-Montessori-Viertklässler in VERA *nicht* einbezogen werden konnten, lässt die Frage berechtigt erscheinen, ob es sich bei den teilnehmenden Gruppen um eine positive Auslese handeln könnte. Tatsächlich zeigt die Aufteilung nach Lernkontexten, (siehe unten), dass die Montessori-Klassen in der leistungsschwächsten Kontextgruppe überrepräsentiert, in der leistungsstärksten Gruppe unterrepräsentiert sind (ebenda, S. 29). Zu bedenken ist, dass es sich bei dieser Studie *nicht* um einen Vergleich zweier Zufallsstichpro-

ben von Viertklässern aus Montessori- und Regelschulen handelt, deren Mittelwertdifferenzen Rückschlüsse über vorhandene Unterschiede in den zugehörigen Populationen (bezüglich des jeweils gemessenen Merkmals) beinhalten. Vielmehr geht es um die Grundgesamten selbst: Die Zentralstichprobe steht für die SchülerInnen des vierten Jahrgangs der allgemeinen Schule in Deutschland (bzw. in Nordrhein-Westfalen), deren Leistungen in vier Bereichen des Faches Deutsch und drei Bereichen des Faches Mathematik ermittelt wurden. Die Daten der Zentralstichprobe bilden somit den *Maßstab* für den Leistungsvergleich mit den Montessori-Viertklässler Nordrhein-Westfalens.

Dieser Vergleich erfolgte auf zwei Ebenen. Statistisch geprüft wurde die prozentuale Verteilung der Leistungen der Montessori-Viertklässer auf der Basis der VERA-Fähigkeitsniveaus, *einfache, mittelschwere, anspruchsvollere* Aufgaben lösen zu können; eine Kategorie „nicht auswertbare Leistungen“ ist diesen drei Lernstandsniveaus vorangestellt. Zweitens erfolgte ein Leistungsvergleich auf Klassenebene. Dazu wurde – entsprechend dem VERA-Verfahren – jede Montessori-Klasse einer der vier VERA-Kontextgruppen zugeordnet; die vier Kategorien der Kontextskala bilden ein Kontinuum sehr *ungünstiger* bis sehr *günstigen* Lernbedingungen. Damit will VERA den Lehrkräften einen *fairen Vergleich* des Leistungsstandes ihrer Klasse bzw. Schule mit der Gesamtheit der Klassen/Schulen *desselben Kontextes* ermöglichen, und dies bezogen auf die vier Fähigkeitsstufen.

Da die Montessori-Pädagogik das Lernen in altersgemischten Gruppen bevorzugt, mussten von Suffenplan die Datensätze der Viertklässer aus mehreren Montessori-Gruppen einer Schule zusammengelegt werden, um die gültige Norm der Klassengröße zu erreichen. Ohne die so „korrigierten“ Datensätze wäre der zweite, auf Klassenebene durchgeführte Vergleich nicht realisierbar gewesen. Dieser Sachverhalt macht noch einmal deutlich, dass Reformschulen durch ihre besondere Lernorganisation Voraussetzungen mitbringen, die in die internationalen Standards für Schülerleistungsvergleiche nicht eingehen und letztlich einen Validitätsverlust implizieren. Auch die von VERA praktizierte Rückmeldung über den Leistungsstand der jeweiligen Klasse ist in diesem Fall gegenstandslos, wenn die Jahrgangsklasse real nicht existiert.

Suffenplan gibt zwar an, dass „seitens Landau“ ein statistischer Test eingesetzt wurde, erwähnt aber weder den Test selbst noch das *Niveau* der Skala, die die Daten ordnet. Der benutzte Test dürfte ein Chi-Quadrat basiertes Verfahren gewesen sein², das bei beliebiger Verteilungsform (hier die Häufigkeitsverteilungen zweier Prozentzahlreihen) bzw. bei Nominalskalierung der Daten einsetzbar ist. Bei Vorliegen mehrerer qualitativer Klassen (hier die vier Fähigkeitsniveaus) prüft er Hypothesen zweiseitig (=ungerichtet). Man fragt sich, warum nicht – jenseits der VERA-Prozedur – die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten (Rohwerte) für Leistungsvergleiche herangezogen wurden. Sie erlauben die Anwendung differenzierterer Testverfahren und benötigen für Rückschlüsse auf die Gesamtheit nicht allzu umfangreiche Zufallsstichproben. Auch Vergleiche zwischen verschiedenen Montessori-Schulen, etwa zwischen Angebots- und Pflichtschulen, könnten zu aufschlussreichen Ergebnissen führen.

Suffenplan spricht von „signifikanten“ Unterschieden zugunsten der Montessori-Pädagogik und bringt damit zum Ausdruck, dass sich die Montessori-Pädagogik demnach in Leistungsvergleichen nicht verstecken muss. Maria Montessori hatte von Anfang an den Anspruch gegenüber der tradierten Schule erhoben, die *bessere* Pädagogik zu vertreten, erkennbar nicht zuletzt an den kognitiven Leistungen der Kinder. Das gilt insbesondere für die Mathematik in der Grundschule. Warum also nicht den Anspruch als zu prüfende Hypothese formulieren, dass Montessori-Viertklässler in den VERA-Normaufgaben für die drei mathematischen Auf-

² Das bestätigt eine Rückfrage meinerseits an Ingmar Hosenfeld, VERA-Zentrum der Universität Landau, der damals die Rechnungen für das Montessori-Projekt durchführte.

gabenbereiche *besser* als Viertklässler der Regelschule abschneiden? Dieser Vermutung nachzugehen würde bei Nutzung der Rohwerte der Leistungsergebnisse lohnen. (Tatsächlich deuten die Ergebnisse Suffenplans an, dass die hypothetisch angenommene Überlegenheit in Mathematik nicht für alle vier Fähigkeitsniveaus in gleicher Weise, sondern vor allem für die beiden höheren Niveau-Stufen gilt).

Um diesen Sachverhalt zu prüfen, hätte in der vorliegenden Studie ein (nicht vorhandenes) Kapitel zur Hypothesenbildung eingefügt werden müssen, das die Vermutung einer besonderen Förderung mathematischer Fähigkeiten durch die Montessori-Pädagogik diskutiert, um sie als gerichtete Hypothese *einseitig* überprüfen zu lassen (was bei Verwendung der Rohwerte als Datengrundlage möglich gewesen wäre). Der einseitige Test hat gegenüber dem zweiseitigen den Vorteil, dass eine Differenz von geringerer Größe zur Erreichung des Signifikanz-Niveaus ausreicht (Bortz 1999, S. 116 f.). Überhaupt fehlt im methodischen Teil der Studie, der sich überwiegend mit dem Stichprobenproblem beschäftigt, die Aufstellung von Hypothesen bezüglich der erwarteten Ergebnisse, die nähere Kennzeichnung des statistischen Prüfverfahrens, die Festlegung von p-Werten (Irrtumswahrscheinlichkeiten) für zwei der drei vom Autor zur Ergebnisinterpretation benutzten Zeichen (ebenda, S. 32): Abgesehen von *s* (= signifikant, für die Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 %) werden *t* („tendenziell unterschiedlicher Lernstand“) und *g* („etwa gleicher Stand“) von Suffenplan benutzt. Wünschenswert wäre, den ermittelten p-Wert für das jeweilige Testergebnis zu erfahren. Zur Deutung einer ungefähren „Gleichheit“ kann der Leser beim optischen Vergleich der in Balkenlängen veranschaulichten Prozentwerte zwar gelangen, doch der statistische Test stellt keine *Gleichheit* fest, sondern in diesem Fall nur die Nichtannahme der zu prüfenden Hypothese (= Beibehaltung der Nullhypothese). Einige Ergebnisse, so im Fach Deutsch, fallen *signifikant* zu Ungunsten der Montessori-Viertklässler aus; dies merkt Suffenplan auch an. Auffallend ist, dass die Montessori-Kinder im Gesamtvergleich – über alle sieben Aufgabenbereiche hinweg – gegenüber den Nichtmontessori-Kindern in den niederen Fähigkeitsniveaus häufig niedrigere Prozentwerte aufweisen, während es sich in den höheren Fähigkeitsniveaus umgekehrt verhält. Ähnliches gilt auch für den Vergleich auf Klassenebene innerhalb der vier Kontexte. Diese Tendenz darf durchaus als ein Alarmzeichen für die Montessori-Pädagogik gesehen werden. Es impliziert die Aufforderung, sich pädagogisch den Kindern geringerer Leistungsfähigkeit verstärkt zuzuwenden.

Im Interpretationsteil der Studie werden noch einige differenziertere Auswertungen durchgeführt, unter anderem der Wilcoxon-Test für Paardifferenzen. Als Bestandteil des Untersuchungs- und Auswertungsplans hätten sie im methodischen Teil der Studie mit den ihnen verbundenen Hypothesen unbedingt dargestellt werden müssen. Alles in allem sollte man der nordrhein-westfälischen Montessori-Studie den Respekt zollen, den sie als erste reformpädagogische Vergleichsstudie dieser Größenordnung verdient, aber das Wörtchen „signifikant“ hier nicht zu ernst nehmen: Es führt bei dem relativ groben Prüfverfahren, das der Chi-Quadrat-Test darstellt, gegebenenfalls zu falschen Sicherheiten. Das differenzierte Studium der Ergebnisse kann dieses Zauberwort keinesfalls ersetzen.

Als VERA 2004 erstmals durchgeführt wurde, löste das Projekt bei mehreren der beteiligten öffentlichen Schulen sowie beim „Grundschulverband“ Proteste aus. Das nötigte die verantwortlichen Wissenschaftler zu manchen Korrekturen des Verfahrens, das heute im dritten Jahrgang der Grundschulen aller Bundesländer durchgeführt wird. Über die Frage der Angemessenheit der Aufgaben, der zuverlässigen Anwendung von VERA durch die Lehrkräfte und der Validität der Ergebnisse lässt sich durchaus diskutieren. Ein wichtiges Moment für die Beteiligung von Reformschulen an dieser Diskussion liegt nicht zuletzt in dem Faktum, dass über Methoden und Ergebnisse empirischer Forschung eine rational-argumentative Auseinandersetzung erfolgt.

2. Empirische Studien sollten im strengen Sinn *theoriegeleitet* sein. Um die Ergebnisse angemessen diskutieren zu können, ist eine genaue Beschreibung der zu Grunde liegenden *Erwartungen* notwendig, die sich in alternativ formulierten Hypothesen niederschlägt. Erst dann gewinnt die Ergebnisdiskussion die Funktion, theoriebildend zu sein. Das schützt ebenso vor Ex-post-facto-Darstellungen. Darüber hinaus werden solche Studien, die die Formulierung eines erwarteten Ergebnisses leicht zu machen scheinen, weil sie nur die bloße Feststellung des sowieso Vorhandenen beinhalten, genötigt, einen differenzierten Fragehorizont zu wählen, der Trivialität vermeidet.

Ein Beispiel: Die Fragestellung einer Studie über die sozialen Beziehungen von SchülerInnen lautete, „ob die Lernorganisation der Jenaplanschule einen günstigen Kontext für integrative gleichgeschlechtliche Beziehungen der Kinder untereinander“ darstellt (Lambrich 2004, S. 81). Genau genommen handelt es sich auch hier nicht um eine ergebnisoffene, nach mehreren Seiten hin zu prüfende Frage, sie wird bestimmt von der Praxis und vom normativen Anspruch der Jenaplanpädagogik. Die hohe Wertschätzung des sozialen Moments in der Pädagogik Petersens lässt zweifellos eine positive Antwort auf die Frage *erwarten*. Deshalb wäre es sachlich allzu bescheiden (wie dies die oben zitierte Fragestellung zunächst nahe legt), die Ergebniserwartung als ungerichtete Hypothese zu formulieren. Es geht vielmehr um eine *gerichtete* Hypothese, deren Überprüfung mit einem geeigneten, intervallskalierten Messinstrument erfolgen könnte, das zum Beispiel bei einer Jenaplan- und einer vergleichbaren Regelschulen zum Einsatz kommt. Ein solches Vorgehen wäre auch als Fortsetzung der vorliegenden Studie denkbar.

In dieser soziometrischen Untersuchung wurden in der Jenaplanschule Lübbenau, einer Grundschule, Soziogramme über alle Schülerjahrgänge erhoben. Die aus den Schülerwahlen resultierenden Ergebnisse werden als Bestätigung der Annahme eines integrativen Sozialklimas, in welchem soziale Isolation und Ausgegrenztsein von Kindern nicht vorfindbar ist.

Die experimentelle Bestätigung dessen, was sowieso angenommen wird, ist durchaus wichtig, sie erscheint im Rahmen einer ungerichteten Fragestellung jedoch trivial. Man kann zum einen die Hypothese *gerichtet* formulieren, zum anderen aber auch die Ausgangshypothese differenzieren. So liegt nahe, die mit steigendem Alter feststellbare Trennung der Geschlechter bei Beliebtheitswahlen („Neben wem möchtest du sitzen“?) in die Hypothesenbildung mit einzubeziehen. Soweit relevante (soziometrische oder auf anderem Weg gewonnene) Erkenntnisse bereits vorliegen, sind sie ebenfalls in die Hypothesenbildung mit aufzunehmen. Sie dienen gegebenenfalls der Differenzierung der eigenen Hypothese. Auf diese Weise können Hypothesen formuliert werden, die über eine allgemeine Bestätigung der Vermutung deutlich hinausgehen, in der Jenaplanschule sei ein besonders günstiges (zuvor als erwünscht näher definiertes) soziales Verhalten soziometrisch nachweisbar.

Die Überschreitung des gegebenen Erwartungshorizontes durch neue Erkenntnisse ist nur dann festzumachen, wenn die Erwartungen *vor* der Untersuchung ausdrücklich in Hypothesenform formuliert wurden. Empirische Studien sind unter methodischem Aspekt besonders wertvoll, wenn sie *Falsifikationsversuche* darstellen, die die Belastbarkeit der zu Grunde liegenden Theorie prüfen (Retter 2004, S. 13). Menschenbilder und Weltanschauungen entziehen sich der empirischen Überprüfung. So wäre es sinnlos, die Erziehungsmetaphysik Petersens oder die Anthroposophie Steiners mit statistischen Tests Falsifizierungsversuchen aussetzen zu wollen. Doch es gibt in reformpädagogischen Konzepten genügend Fragestellungen, die der empirischen Forschung durchaus zugänglich sind.

3. *Systematisch-vergleichende* Forschung, die die Merkmals- und Leistungsvariation *innerhalb* eines Reformschultyps ausweist, die Differenzen *zwischen* mehreren Reformschultypen untersuchen und darüber hinaus die Reformschulen vergleichbaren Schulen des Regelschul-

systems gegenüberstellt, ist dringend zu wünschen. Die vergleichende Schulforschung der siebziger und achtziger Jahre in der Bundesrepublik, die zunächst ganz im Zeichen der Gesamtschuldebatte geführt wurde, enthält viele Fragestellungen, die heute für die Überprüfung der pädagogischen Profile von Reformschulen bedeutsam erscheinen. Die erste Generation der mit dem Versuchsprogramm des Deutschen Bildungsrates ab 1969 einsetzenden Gesamtschulversuche in den Bundesländern führten zu einer Vielfalt von pädagogischen Konzeptionen, die von Gesamtschule zu Gesamtschule differierten. Der schulische *Individualaspekt*, der auf den ihnen zugestandenen pädagogischen Gestaltungsspielraum zurückgeht, erschwerte die Stichprobenbildung, um die Gesamtschulen den Realschulen und Gymnasien eines Bundeslandes gegenüber zu stellen (vgl. Haenisch/Lukesch 1980, S. 36). Diese Konstellation zu berücksichtigen scheint mir wesentlich, wenn klassische reformpädagogische Schulen wie Jenaplan-, Montessori-, Steinerschulen der Regelschule gegenüber gestellt werden.

6. Nachbemerkung

In der Arbeitsgemeinschaft „Reformpädagogische Bildungskulturen im Spiegel empirischer Forschung“ auf dem DGfE-Kongress in Dresden 2008 wurde im Zusammenhang der von mir erwähnten Berichte ehemaliger Reformschüler die Frage gestellt, ob dazu vergleichbare Erkenntnisse aus der Regelschule über die erlebte Schulzeit vorliegen. Solche Studien mag es geben, sie sind mir persönlich allerdings nicht bekannt. Ich verfüge jedoch über die in jeweils dreizehn Schuljahren gewonnenen Erfahrungen und Leistungsnachweise von neun eigenen Kindern (es sind fünf Töchter und vier Söhne), die zwischen 1966 und 1987 geboren sind. Sie bestanden zwischen 1986 und 2007 das Abitur an dem Traditionsgymnasium meines Wohnortes, einer Kleinstadt nördlich von Braunschweig.

Aus den täglichen „Berichten von der Schulfront“ der Kinder, wie wir das nannten, beim gemeinsamen Mittagessen der Familie, könnte man über die im Laufe von 35 Jahren angefallenen Erfahrungen in der Tat ein Buch schreiben, das vom ersten Schultag des ältesten Kindes über mehr als drei Jahrzehnte hinweg bis zum letzten Schultag des jüngsten Kindes handelt. Wenn es eine Reformschule am Wohnort gegeben hätte, wäre ich nur bei erheblichem Widerstand der Kinder abzubringen gewesen, sie nach der (von ihnen als glücklich empfundenen) Grundschulzeit dort anzumelden. Doch diese Alternative gab es nicht vor Ort. Lernmotivation und Schulfreude verloren sich in späteren Schuljahren weitgehend. Es wäre falsch zu sagen, dies sei allein verschuldet durch die Schule. Aus entwicklungspsychologischen Studien ist die Abnahme der Lernmotivation in der Pubertät bekannt. Aber es gibt nach meinem Eindruck seitens der Lehrkräfte höherer Schulen oft kein Bewusstsein dafür, diesem Faktor durch individuelle Zuwendung stärker Rechnung zu tragen. Für die Eltern blieb im Grunde nur ein einziges Mittel, dieser Entwicklung entgegenzuwirken: allen Kindern soviel Zuwendung entgegenzubringen, dass sie ihr Selbstvertrauen nicht verloren. Genauer gesagt, dass sie die Enttäuschungen (auch über selbst verschuldete schlechte Noten) und die kleinen, aber schmerzenden Verletzungen, die sie im Bereich schulischer Kommunikation erfuhren, ohne bleibende seelische Schäden zu ertragen.

Ein striktes Anhalten der Kinder zum Lernen (Hausgabenkontrolle, Vokabelabfragen u.ä.) seitens der liberal erziehenden Eltern gab es nicht, es sei denn, dies wurde vom einzelnen Kind ausdrücklich gewünscht. Derartige Wünsche kamen im Laufe der Jahre immer seltener vor. Schule war normal, aber nicht das eigentliche Leben. Für die Kinder spielten die Freundeskreise eine gleichgroße oder größere Rolle. Partielle Schulverweigerung mehrerer Kinder (zu verschiedenen Zeiten) hatte nicht immer mit schwachen Leistungen zu tun, sondern meist mit einer Lehrkraft, deren Verhalten im Unterricht als unzumutbar empfunden wurde. Hier mögen typische Entwicklungsstadien der Pubertät und die damit verbundenen Empfindlich-

keiten die Frustration gesteigert haben. Gemessen an den hehren Bildungszielen der Schule ist das seitens der Eltern immer wieder beschwörend hervorgebrachte „Da musst du durch!“ und „Es reicht, wenn du durchkommst, wie ist egal!“ kein besonders hochzuhaltendes Ergebnis der Schulbiographien unserer Kinder, deren persönliche Bildungsinteressen eher von außerschulischen Einflüssen geprägt wurden.

Waren die Zeugnisnoten der Jungen in der Grundschule im Durchschnitt denen der Mädchen etwa gleich gut, sank die Schulmotivation in den Folgejahren beträchtlich. Darunter litten auch die Leistungen. Der jüngste Sohn wiederholte des schwachen Zeugnisses wegen das 12. Schuljahr. Sein Berufsziel war noch offen, aber für ihn soweit geklärt, dass es mit Schule nichts zu tun haben durfte. Ab der 11. Klasse gab er zeitweise Nachhilfe-Unterricht in Latein, um sich eine Einnahmequelle zu schaffen; Das blieb nicht ohne Folgen. Er schrieb bessere Noten in diesem Fach, das aus der Gruppe der Sorgenfächer gestrichen werden konnte. Eine alte reformpädagogische Idee, die letztlich auch dem Lernen in altersgemischten Gruppen zu Grunde liegt, zeigte ihre Stärke: Man lernt am nachhaltigsten, wenn man vor die Aufgabe gestellt ist, anderen etwas beizubringen.

Natürlich gab es nicht nur Negativaspekte, sondern mit manchen LehrerInnen auch gute persönliche Beziehungen, die nach dem Verlassen der Schule fortwirkten. Insgesamt aber waren die Schulerfahrungen der Kinder, insbesondere die der Jungen, nach der Grundschule ernüchternd bis enttäuschend. Das Frohlocken, erst bestimmte Lehrkräfte, dann die Schule überhaupt losgeworden zu sein, spricht nicht gerade für die Institution, auch wenn angesichts der komplizierten Beziehungsnetze Jugendlicher für diesen Entfremdungsprozess der Schule allein der Schwarze Peter nicht zugeschoben werden soll.

Das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus, das sich in den klassischen Reformschulen in der Regel durch authentisches wechselseitiges Interesse auszeichnet, wurde von uns Eltern und den Kindern fast nur in jenen administrativ unterkühlten Formen erlebt, wie angesetzte Lehrersprechstunden und Informationen der Elternvertreter von Klassen- und Schulkonferenzen das an sich haben. In den fast drei Jahrzehnten, in denen die Familie an derselben Anstalt die Erneuerung mehrerer Lehrergenerationen sowie den pensionierungsbedingten Wechsel von drei Schulleitern erlebte, änderte sich diesbezüglich nichts.

Das Fazit könnte lauten: Es ist weitgehend unerheblich, in welche Schule normal entwickelte Kinder gehen, irgendwie werden sie mit *jedem* pädagogischen System fertig, wenn sie lernen, mit den kleinen Frustrationen des Schulalltags zu leben und sich anzupassen. Natürlich werden dabei vielfältige Begabungen weder entfaltet noch genutzt, und manches Kind benötigt einfach mehr Hilfe und längere Zuwendung als andere Kinder. Sollte Schule nicht jeden jungen Menschen begeistern können? Das Am-Ende-Durchgekommenensein, ohne diesem zentralen biographischen Abschnitt als der eigentlichen *Bildungszeit* herausragende Bedeutung für die eigene Entwicklung beimessen zu wollen, dürfte heute den Normaltyp von Schulerfahrung im öffentlichen Bildungssystem bestimmen. Pragmatisches Denken scheint auf dem Vormarsch zu sein – nach dem Motto: Warum soll Schule schön sein? Es genügt, sie mit einem Berechtigungsnachweis abzuschließen. So könnte die vorherrschende Meinung eines Großteils der Betroffenen aussehen.

Unter dem Gesichtspunkt von Forschung interessieren allerdings keineswegs nur subjektive Eindrücke von dem, was war und ist, sondern objektivierbare Erkenntnisse, die mithilfe gegebenenfalls pädagogische Bedingungen zum Besseren zu verändern.

Literatur

- Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Julius-McElvany, Nele/Peschar, Jules (2003): Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000. Paris.
- Barz, Heiner/Randoll, Dirk (Hrsg.) (2007): Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zur Bildung und Lebensgestaltung. 2. Aufl. Wiesbaden
- Bellmann, Johannes (2007): John Deweys naturalistische Pädagogik. Argumentationskontexte, Traditionslinien. Paderborn.
- Bjørneboe, Jens (1993): Jonas. Roman. Stuttgart.
- Bortz, Jürgen (1999): Statistik für Sozialwissenschaftler. 5. Aufl. Berlin.
- Fend, Helmut (1982): Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse der Gesamtschulversuche. Weinheim.
- Haenisch, Hans/Lukesch, Helmut (1980): Ist die Gesamtschule besser? Gesamtschulen und Schulen des dreigliedrigen Schulsystems im Systemvergleich. München.
- Karlsson, Lars (1998): Leka, lära, öva, arbeta, verkskapa. Elsa Köhler en österikisk aktivitetspedagog i Sverige. Lund (Lund University Press).
- Karlsson, Lars/Karlsson Irmgard (2004): Elsa Köhler – eine österreichische Reformpädagogin in Schweden. In: Hein Retter (Hrsg.): Reformpädagogik. Neue Zugänge, Befunde Kontroversen. Bad Heilbrunn, S. 106-116.
- Köhler, Ulrike (2004): Die Glockseeschule im Spiegel ihrer AbsolventInnen. In: Heiner Ullrich et al. (Hrsg.): Das Andere erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen. Wiesbaden 2004, S. 111-122.
- Lambrich, Hans Günter: Soziale Beziehungen als Grundlage für soziales Lernen. Fallstudie in einer Jenaplanschule. In: Heiner Ullrich et al. (Hrsg.): Das Andere erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen. Wiesbaden 2004, S. 79-92.
- Lehberger, Reiner (1997): Die Lichtwarkschule in Hamburg. Das pädagogische Profil einer Reformschule des höheren Schulwesens in der Weimarer Republik. Darstellung und Quellen. 2. Aufl. Hamburg.
- Lehberger, Reiner/Schmidt, Loki (2002): Früchte der Reformpädagogik. Bilder einer neuen Schule. Hamburg.
- Ludwig, Harald (2006): Empirische Forschung bei Maria Montessori. Zur Einführung. In: Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik, 44. Jg., Heft 1/2, S. 5-14.
- Mann, Klaus (2004): Der Wendepunkt. Ein Lebensbericht. 16. Aufl. Reinbek
- Mann, Monika (2002): Vergangenes und Gegenwärtiges. Erinnerungen. 2. Aufl. Reinbek.
- Petersen, Peter (1928): Grundfragen einer pädagogischen Charakterologie. Erfurt.
- Retter, Hein (Hrsg.) (1996): Peter Petersen und der Jenaplan: Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Berichte - Briefe - Dokumente. Weinheim
- Retter, Hein (2001): „Verrückte Schulen“. Schule, Identität und Lebensbilanz - Eine zufällige Begegnung und ihre Folgen. In: Kinderleben, Heft 15, Juli 2002, S. 6-9.
- Retter, Hein (2003): Elsa Köhler - Wirken und Werk einer Reformpädagogin. In: Erziehung und Unterricht (Wien), 153. Jg., S. 1097-1113.
- Retter, Hein (Hrsg.) (2004): Reformpädagogik. Neue Zugänge, Befunde, Kontroversen. Bad Heilbrunn.
- Retter, Hein (2007): Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens. Frankfurt/M.
- Sander, Karl-Heinz (1998): Die Jenaplan-Schulen in Braunschweig-Gliesmarode und Braunschweig Ölper. Entstehung und Ende in der Zeit von 1949-1968. Eine historisch-systematische Untersuchung. Braunschweig.
- Schmidt, Hannelore (1992): Gezwungen, früh erwachsen zu sein. In: Helmut Schmidt et al.: Kindheit und Jugend unter Hitler. 2. Aufl. Berlin, S. 19-68.

- Schmidt, Helmut (1992): Politischer Rückblick auf eine unpolitische Jugend. In: Helmut Schmidt et al: Kindheit und Jugend unter Hitler. 2. Aufl. Berlin, S. 209-282.
- Schmidt, Helmut (1997): Der Glücksfall einer guten Schule. In Rainer Lehberger: Die Lichtwarkschule in Hamburg- Das pädagogische Profil einer Reformschule des höheren Schulwesens in der Weimarer Republik. Darstellung und Quellen. 2. Aufl. Hamburg, S. 65-66.
- Schmidt, Helmut (2008): [Interview] Über das Turbo-Abitur und einen faulen Schüler, der es doch zu etwas brachte. In: Zeit Magazin Leben, Nr. 13, vom 19.3.2008, S. 54.
- Schmidt, Nicole D. (1995): Philosophie und Psychologie. Trennungsgeschichte, Dogmen und Perspektiven. Reinbek.
- Strukturplan für das Bildungswesen (1970). Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Stuttgart.
- Suffenplan, Wilhelm (2006): Die Lernstandsergebnisse von VERA 2004 bei Montessori-Schulen und Montessori-Schulzweigen Nordrhein-Westfalens. In: Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik. 44. Jg. Heft 1/2, S. 18-60.
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Wischer, Beate (1998): Schulinterne Evaluation an Reformschulen. Positionen, Konzepte, Praxisbeispiele. Bielefeld.
- Ullrich, Heiner/Idel, Till-Sebastian/Kunze, Katharina (Hrsg.) (2004): Das Andere erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen. Wiesbaden.
- Wilde, Hanna (2000): Die Landschulreform 1933-36 im Kreis Lübbecke. In: Mitteilungen des Mindener Geschichtsvereins, 72. Jg., S. 39-87.