

Vorwort

Anmerkungen zur Einschätzung reformpädagogischer Konzepte

WALTRAUD HARTH-PETER

Vierzig Jahre nach dem Tod Maria Montessoris¹ erlebt ihre Pädagogik eine auch unter Fachleuten kaum für möglich gehaltene Renaissance. Pädagogen, Lehrer, Erzieher und Eltern drängt es in unseren Tagen, sich intensiv und umfassend mit dem Werk dieser großen Pädagogin zu beschäftigen und vor allem ihre „Methode“ kennenzulernen, um sie zu Hause, in Kindergarten und Schule einzubeziehen oder sie gar als Alternative zu der herkömmlichen Erziehungsmethode anwenden zu können. Sogar in dem an Montessori-Einrichtungen spärlich versorgten Süddeutschland schießen seit den letzten fünf Jahren – vornehmlich in Baden-Württemberg und Bayern – Montessori-Elterninitiativen und Arbeitskreise wie Pilze aus dem Boden. Ehrenamtliche Mitglieder kämpfen sich mit großem Engagement und hartnäckiger Ausdauer über den schier unüberwindbar erscheinenden Berg von ministeriellen Erlassen, Paragraphen, Verordnungen und behördlichen Auflagen, um Montessori-Schulen und -Kinderhäuser ins Leben rufen zu können. So wurde zum Beispiel in Würzburg im vorletzten Herbst eine Montessori-Schule gegründet und ein Jahr später ein Kindergarten durch eine Montessori-Gruppe erweitert. All diese Phänomene erinnern in augenfälliger Weise an die Zeit der Entstehung der ersten Kinderhäuser und an das damals viel beschriebene und besprochene „Montessori-Wunder“, welches zu der raschen und weltweiten Verbreitung der Montessori-Methode beigetragen hat. So wie damals erhofft sich die Vielzahl der privaten Initiativen „Erlösung“ in dem reformpädagogischen Konzept Maria Montessoris – des verschulten Alltags ihrer Kinder überdrüssig geworden. Sie erhofft sich „Erlösung“ von den erstarrten, kindunwürdigen, überkommenen Formen institutionalisierter Erziehung, die, wie es scheint, für alle Beteiligte, für Eltern und Kinder, Erzieher und Lehrer, zu einer kaum noch zumutbaren Belastung geworden sind, oder sie erwartet sich neue Möglichkeiten in der Arbeit mit behinderten Kindern, sei es in einer Sondereinrichtung oder in einer integrativen Institution. Erstaunlich dabei ist, daß sie sich an einem Konzept orientiert, das vor fast neunzig Jahren entstanden ist, also in einer Zeit, die mit unseren gesellschaftlichen, kulturellen und schulischen Gegebenheiten kaum vergleichbar ist. Und nicht nur die Montessori-Pädagogik profitiert von dem Boom: Reformpädagogische Konzepte verschiedenster Couleur – zu denken wäre hier auch an die Renaissance der Freinet- und Wal-

dorf-Pädagogik – drängen auf den pädagogischen Markt, bieten sich als Alternativen zu dem herkömmlichen Lern- und Schulbetrieb an und stoßen auf einen breiten öffentlichen Anklang, nicht zuletzt wohl deswegen, weil es die Reformpädagogien der Jahrhundertwende ausgezeichnet verstanden haben, sich schon seinerzeit als „Alternative“, damals allerdings gegen den weltweit dominierenden Herbartianismus, zu präsentieren. In der Tat wird in der aktuellen schulischen und vorschulischen Diskussion gerade in *reformpädagogischen* Ansätzen eine Art Zauberkraft vermutet, die ein Entrinnen aus der festgestellten Misere zu verheißen scheinen.

An dieser Stelle sei mir gestattet, einige Anmerkungen zur Einschätzung jener Ansätze – wie es in Literatur und Alltag den Anschein hat – zu machen und ein Augenmerk auf die Problematik unkritischer Rezeptionsformen zu richten.

Alternative Erziehungsmethoden sollen gegen das kopflastige Schullernen ins Felde ziehen und durch die Hervorkehrung des „Subjektiven“ gegen die Objektivierungs- und Abstraktionsprozesse der modernen Kultur opponieren. Der Pädagogik in Kindergarten und Schule als Ausdruck der modernen Gesellschaft wird eine *Reformpädagogik* gegenüber gestellt, die statt der Vernunft die Einbildungskraft – oder in einer Sprachwendung Herman Nohls: die spontanen schöpferischen Kräfte im Kind –, statt des abstrakten Lernens das Gefühl für Körperlichkeit, statt der intellektuellen „Halbbildung“ eine ganzheitliche Bildung propagiert und die somit Rückzugsmöglichkeiten aus der entmenschlichenden Moderne zu signalisieren scheint.

Unfruchtbar wird eine solche Orientierung dann, wenn sie allein auf jene pädagogischen Ansätze zielt, die einfachhin das Attribut „alternativ“ zugeschrieben bekommen, ohne auf den Begriff zu bringen, was von dem „Anderen“ erwartet wird. Der Begriff „alternativ“ hat in unserer Gesellschaft einen inflationären Gebrauch erhalten: „Alternativ“ steht für das vermeintlich „Bessere“, Lebenswertere, angefangen von der alternativen Kost zum alternativen Leben, von der alternativen Geburt über die alternative Windeltechnik zum alternativen Tod. Doch scheint es oft, daß dem allgemeinen „Unbehagen in der Kultur“ oder konkreter: der Kritik an den bestehenden Lebens- und Lernbedingungen eher ein diffuses Betroffenheitsgefühl zugrundeliegt, als daß die beanstandeten Phänomene rational durchdrungen werden. Das beklagte „Leiden“ unserer Zeit, das seine Symptome in Umweltkatastrophen, Gesundheitsproblemen, in Friedens- und Ausländerfragen zeigt, erfordert freilich eine pädagogische Reflexion und Stellungnahme, aber der Ruf nach „Alternativen“, so verständlich er sein mag, ist höchst prekär ohne scharfe Analyse des Bestehenden und sorgfältige Betrachtung des Erforderlichen. Und, am Rande bemerkt, dort, wo alles „anders“ ist, da ist das „Alternative“ bereits

schon wieder das Normale.² Besonders in pädagogischen Zusammenhängen nimmt der Begriff „alternativ“ nicht selten – trotz oder sogar wegen seiner inhaltlichen Unbestimmtheit –, „den Charakter (einer) religiösen Verheißung“ an, wie es Kurt Beutler jüngst angesichts der immer rascheren Verbreitung der Waldorfpädagogik pointiert zum Ausdruck gebracht hat.³

Besonders im Osten Deutschlands finden die reformpädagogischen Ansätze einen fruchtbaren Rezeptionsboden, nachdem die gesellschaftlichen Umbrüche seit 1989 zwangsläufig eine Umkehrung auch des pädagogischen Denkens erfordert haben.⁴ Eine Umstrukturierung des Bildungswesens und der Bildungspolitik der ehemaligen DDR erscheint sicherlich notwendig und eine Ausrichtung an anderen Erziehungsformen verständlich. So eröffnet die Wiederentdeckung der „alternativen“ reformpädagogischen Erziehungskonzepte in den neuen Bundesländern durch den nun vorhandenen Vergleich den vorher fehlenden Raum für Schulkritik, so daß diese Konzepte, wie Kurt Beutler zutreffend feststellt, die Funktion einer grundsätzlichen Wertorientierung erhalten. Tatsächlich gerät dem Hallenser Pädagogen Andreas Pehnke sein Hinweis auf die Rezeption der Reformpädagogik bei den Lehrer und Lehrerinnen in den neuen Bundesländern zu einem „Plädoyer für die Reformpädagogik – als Plädoyer für Offenheit, Demokratie und Vertrauen im Bildungswesen.“⁵ Und auch Andreas Flitner hat in diesem Zusammenhang die Reformpädagogik als „klassische“ Epoche der Pädagogik propagiert und der Nachahmung empfohlen, da sie einen immer wiederkehrenden Impuls für die „immerwährende Schul- und Erziehungsreform“, die das ganze 20. Jahrhundert durchziehe, beinhalte. Weil sie als *Reform* „der ‚Moderne‘ zu entsprechen und auf sie zu reagieren“ suche, schätzt sie Flitner als „modern“ und deshalb als „aktuell“ ein.⁶ Selbst wenn sich die Autoren in trauter Gemeinschaft mit breiten Strömungen einer „alternativ-hungrigen“ Gesellschaft fühlen können, so sind doch gegenüber einer solchen kritiklos wirkenden und obendrein ohne erkennbaren systematischen, nahezu willkürlich erscheinenden Zugriff dargebotenen Rezeptionshaltung doch ganz offensichtlich Bedenken angebracht: Die Gefahr ist nämlich nicht von der Hand zu weisen, daß durch lehrformelhaft anmutende Darstellungen der vermeintlich immer wiederkehrenden Themen der Reformpädagogik – wie Kindzentriertheit, Selbsttätigkeit, handwerkliche Arbeit, Konzentration, Ganzheitlichkeit, Gemeinschaftlichkeit, Kreativitätsförderung u.a. – die Reformpädagogik ideologisiert, das heißt gegen Kritik abgeschottet wird, man sie damit der Erstarrung anheimfallen läßt, einer Erstarrung, die ihre potentielle Weiterentwicklung verhindert und sie dadurch ihrer kritischen Funktion beraubt.

An diese Überlegungen schließen sich notwendig eine Reihe von Fragen an, von

denen ich hier nur die eine herausgreifen will, denn sie scheint mir die entscheidende zu sein: Wie soll man sich, nicht nur als Eltern, Erzieher, Lehrer, sondern besonders auch als wissenschaftlich tätiger Pädagoge zu dieser Aktualität stellen? Oder anders formuliert: Ist es möglich, reformpädagogische Konzepte umstandslos in unsere Gegenwart und auf unsere – zweifellos vorhandenen – pädagogischen Problemlagen zu übertragen? Die Frage ist umso drängender, weil die bisher skizzierte Sichtweise die Reformpädagogik als eine Art „Heils-Pädagogik“ und als Lösungswissen – beinahe ist man versucht zu sagen: als „Er-Lösungswissen“, propagiert.

Dieser Ansicht wird denn auch von erziehungswissenschaftlicher Seite entschieden widersprochen. Die Reformpädagogik sei nämlich alles andere als eine „Sternstunde“ der Pädagogik, sondern vielmehr ihr genaues Gegenteil: Ideologisch verdächtig, sei sie kaum als eine markante Epoche in der Geschichte der Pädagogik zu betrachten und deshalb gänzlich zu ignorieren. Die Einschätzung der Reformpädagogik schwankt somit zwischen *Apologie* und *Ablehnung*.

Als wissenschaftlich Tätiger kann man sich den Argumenten jener Erziehungswissenschaftler nicht entziehen, die sich aus historiographischem und systematischem Interesse mit der Reformpädagogik auseinandergesetzt haben: So bezeichnet Heinz-Elmar Tenorth die Reformpädagogik unter dem realistischen Blick, das heißt vor allem durch ihre sozialwissenschaftliche Aufarbeitung, als eine „Epoche ohne Signatur“, bei der man sich fragen muß, was an ihr denn so Besonderes gewesen sei. Sie war wie jede andere Pädagogik eine „erwartbare Reaktion auf die soziale Entwicklung“. ⁷ Ein gehöriger Anteil an der zu bemerkenden Destruktion des einheitlichen Bildes der Reformpädagogik und an der damit verbundenen Desillusionierung im Hinblick auf ihre pädagogische Substanz geht wohl auch auf das Konto von Jürgen Oelkers, der sich – auf dem Hintergrund der Systemtheorie Niklas Luhmanns ⁸ – in den letzten Jahren mit einer ganzen Reihe von Veröffentlichungen zum Thema Reformpädagogik und reformpädagogischer Bewegung hervorgetan hat. ⁹ Für Oelkers ist ganz einfach jede Pädagogik „Reform“pädagogik, so daß die reformpädagogische Bewegung der Jahrhundertwende damit ihren Glanz und ihre Exklusivität verliert. ¹⁰ Die Kritik wäre fortzusetzen, etwa durch Hans Joachim Heydorn, der die Reformpädagogik als „Reflex des gesellschaftlichen Irrationalismus“ der Kulturkritik betrachtet, welche der „Zerstörung der Vernunft“ (Lukács) nicht nur ihren pädagogischen Ausdruck verliehen, sondern diese selbst aktiv betrieben habe; oder durch Kunert, Schonig und Kupffer, die in dieser Irrationalität geradezu den Höhepunkt einer faschistoiden, traditionell-bürgerlichen Pädagogik gesehen und der Reformpädagogik „präfaschistische Theoreme“ nach-

gewiesen haben. Demgegenüber wäre allerdings festzuhalten, daß dieser Einwand vor allem aufgrund neuerer Forschungen kaum noch aufrechtzuerhalten ist, und dies aus mindestens zwei Gründen. Zum einen konnte z.B. Hildegard Feidel-Mertz nachweisen, daß das Faschismus-Verdikt wohl nur für einen Teil der pädagogischen Reformen der Jahrhundertwende zutrifft, auch wenn die ideologische Anfälligkeit einer ganzen Reihe reformpädagogischer Konzepte nicht von der Hand zu weisen ist. Auf der anderen Seite zeigte gerade der Nationalsozialismus gegenüber der Reformpädagogik, ihren Zielen und Inhalten größte Vorbehalte. So wurde zum Beispiel die Arbeit des „Weltbundes“, der zum wichtigsten Forum für den Erfahrungsaustausch zwischen den reformpädagogischen Schulen wurde, in den faschistischen Ländern verboten. Zum anderen hat im Grunde schon Peter Petersen, in neuerer Zeit aber vor allem Herman Röhrs, auf den internationalen Charakter der Reformpädagogik hingewiesen und damit zum Ausdruck gebracht, daß die These von der Geburt der Reformpädagogik aus dem Geiste des Irrationalismus, wenn nicht grob verfälschend, so doch zumindest auf einer – auch regional – äußerst begrenzten Sichtweise aufruht. Nicht zuletzt bestärkt die positivistisch-wissenschaftliche Grundlage der Pädagogik Maria Montessoris diese Annahme.

Wie soll man sich nun vor allem als praktisch tätiger, aber auch als theoretisierender Pädagoge zur Reformpädagogik stellen? Angesichts der dringenden notwendigen Änderungen der institutionalisierten Erziehung scheint weder die blinde Imitation reformpädagogischer Konzepte, noch die entschiedene Ablehnung eine Lösung zu beinhalten.

Es ist als erstes notwendig, die Reformpädagogik aus ihrer Zeit heraus zu verstehen. Gleichzeitig heißt es erkennen, daß historisches Wissen kein beliebiges Wissen ist. Historisches Wissen ist vor allem auch ein Wissen um die Schwierigkeiten und Probleme, in denen noch heute geschichtlich Wirksames entstanden ist. Die pädagogische Forschung kann sich deshalb weder mit der bloßen Bewertung der Geschichte als einer *vergangenen* Epoche zufrieden geben, noch mit der *bloßen Übernahme* von mehr als hundertjährigen Konzepten. Historisches Wissen lehrt die in der Gegenwart liegenden Bedingungen und Möglichkeiten zu bedenken. Seine Bedeutung liegt darin, historische Prozesse zwar erst einmal zu verstehen, aber auch sie auf ihre Handlungsmöglichkeiten für unsere Zukunft zu überprüfen.

Weiter bedarf es solcher Kriterien, die es erlauben, eine Theorie als *pädagogisch* zu bezeichnen. Hilfreich erscheint dabei z. B. Wolfgang Ritzels und Winfried Böhms Besinnung auf das „Pädagogisch-Eigentliche“. So können nach Ritzel nur solche Akte als *pädagogisch* gelten, die eine Freigabe zur *Mündigkeit* und *Selbstbestimmung* zumindest intendieren. Pädagogisch kann also nur das heißen, was die-

sen allgemeinen Begriffen entspricht, auch wenn sich pädagogische Konzeptionen oder einzelne Handlungen inhaltlich häufig unterscheiden, und sie ihre je geschichtliche Ausgestaltung erfahren.¹¹ Die historische Pädagogik handelt deshalb in erster Linie von Entdeckungen, nicht aber von Personen, denen sie gelungen sind, und von deren Verdienst. Es ist die Frage an die Geschichte der Pädagogik zu stellen, ob sie, Winfried Böhm folgend, „der Freiheit des Kindes“ beisteht, oder ob sie „Unterwerfung betreibt“? „Soll Erziehung als eine Art Konfektionsarbeit verstanden werden, die der Verfertigung von Kindern (das heißt ihrer Herstellung und Abrichtung) dient, oder heißt Erziehung Freisetzung des Kindes zu seiner eigenen Selbstgestaltung?“¹²

Reformpädagogik und auch die Pädagogik Maria Montessoris dürfen nicht als Heilspädagogik mißverstanden werden. Das heißt auch, daß wir uns von der suggestiven Kraft ihrer Sprache und ihrer Selbsteinschätzung als jene Instanz, die in der Lage ist, „alle Erziehungsprobleme zu lösen“, nicht in Bann schlagen lassen dürfen. Es gibt kein pädagogisches Konzept, das gesellschaftliche Krisen zu lösen vermag, sondern allenfalls eine Erziehung, die die Mündigkeit und Selbstbestimmung des einzelnen in den Blick nimmt, wohl wissend, daß es immer die Personen selbst sind, die sich gestalten, Erziehung annehmen oder verweigern. Für die Übernahme reformpädagogischer Konzepte bleibt die kritische Überprüfung auf dieses pädagogisch-eigentliche Moment hin zusammen mit einer kritischen Einschätzung ihrer Applikation in unserer Zeit. Das bedeutet nicht nur eine hermeneutisch stichhaltige Aufarbeitung der einzelnen Ansätze, sondern auch die Überprüfung der einzelnen Erziehungskonzepte in ihrer vielfältigen sozialen, wirtschaftlichen, politischen und ideengeschichtlichen Verflechtung, die einher geht mit der Analyse unserer gegenwärtigen Erziehungssituation auf die in ihr liegenden Entwicklungsmöglichkeiten. Maria Montessori ist uns dabei einen wesentlichen Schritt entgegengekommen, den wir allzu oft übersehen: „Es genügt, die Idee zu verstehen und nach ihren Angaben voranzuschreiten“, das heißt vor allem, daß wir ihre Methode nicht auf eine Rezeptologie reduzieren dürfen.

Damit wäre ich am Ende meiner thesenhaften Anmerkungen zur Einschätzung der Reformpädagogik angelangt und möchte – gleichsam als Beispiel für meine Ausführungen – nun ganz kurz auf zwei neue Zeitschriftenveröffentlichungen zur Montessori-Pädagogik eingehen, die beide in höchst unterschiedlicher Weise auf die Reformidee Montessoris aufmerksam machen wollen. Der Aufsatz von Harald Ludwig¹³ trägt mit Sachkenntnis und Genauigkeit klärend zur kosmischen Erziehung Montessoris bei, indem er konzise ihre Gedanken nachzeichnet, diese für die

schulische Brauchbarkeit und eine aktuelle ökologisch orientierte Schulpädagogik auswertet und sie kritisch und kompetent beleuchtet. Der andere Beitrag¹⁴ stammt von einem Autorenkollektiv, ist anschaulich bebildert und nach biographischen, pädagogischen, methodischen und kritischen Aspekten aufgefächert und wird von zwei Erfahrungsberichten ergänzt. Auf den ersten Blick scheint er einen interessanten Einblick in die Thematik zu geben. Dieser Blick trübt sich jedoch schnell, wenn man die einzelnen Aufsätze von Tassilo Knauf, Beate Hoverath, Ursula Blaschke – ausgenommen Sabine Fels und Annegret Vellmans, die, intersubjektiv nicht nachprüfbar, über ihre Erfahrungen mit der Pädagogik Maria Montessoris berichten – eingehend liest: Der Beitrag, der immerhin fast ein Drittel der gesamten pädagogischen Zeitschrift ausmacht, zeigt leider, daß seine Verfasser über Leben und Werk Maria Montessoris, über ihren wissenschaftlichen Hintergrund, über die ihre Methode leitende pädagogische Idee wenig informiert sind und schlecht recherchiert haben; daß sie obendrein sehr oberflächlich bzw. falsch mit Quellen und Zitaten umgehen und sehr großzügig mit der Zuordnung von Aussagen an einzelne Autoren verfahren, zeugt außerdem von Unseriosität. Diese Darstellung der Pädagogik und Methode Maria Montessoris verwirrt und ihre Kritik an unzeitgemäßen Ansichten Montessoris muß deshalb nicht ernst genommen werden.

Die neue Ausgabe der Zeitschrift DAS KIND steht noch unter dem Eindruck des großen Montessori-Kongresses in Hamburg und gibt neben einem kurzen Bericht Ergebnisse von zwei Workshops wieder; die Vorträge, die bei dieser Veranstaltung gehalten worden sind, werden in einem eigenen Band in Zusammenarbeit mit der UNESCO veröffentlicht. Eingeleitet wird die Zeitschrift von zwei kurzen Beiträgen Maria Montessoris: einem Aufsatz über ihre neue Erziehungsmethode und einem Zeitungsartikel über den neuen Lehrer. Josef Igl berichtet über neue Erkenntnisse zur Einbeziehung von Montessori-Elementen in die Mathematik-Didaktik und Wilhelm Brinkmann reflektiert über das Selbstverständnis des Kinderschutzbundes. Anlässlich des 40. Todestages von Maria Montessori erinnert Karl Obitz an Montessoris pädagogische Leistungen, und Manfred Berger trägt zum 50. Todestag Clara Grunwalds eine biographisch-pädagogische Skizze bei. Clara Grunwald war eine der ersten begeisterten Montessori-Anhängerinnen, die deren Pädagogik mit großem Engagement in Berlin verbreitete; der Beitrag zeigt Grunwalds enthusiastischen Einsatz, verschweigt aber auch nicht die Disharmonien zwischen beiden Frauen. Dirk Norpoth berichtet aus der Praxis für die Praxis.

Anmerkungen

- ¹ Sie starb am 6. Mai 1952 in Noordwijk aan Zee.
- ² Schützenhilfe erhält der Ruf nach „Alternativen“ von den Philosophen: Mit der Rede von der „Postmoderne“ als reflexiver Artikulation der Zeit glaubt man einen Inbegriff unserer Gesellschaft und Kultur gefunden zu haben, deren Kern paradoxerweise darin bestünde, daß sie keinen hat, und demgegenüber von einer „Vielheit gleichzeitig geltender und praktizierender Konzeptionen und Paradigmen“ (Wolfgang Ivers) geprägt sei. „Alternativen“ bzw. die Suche danach werden hier als der zeitgemäße Ausdruck einer Gesellschaft verstanden, die von keinen Einheitsvorstellungen mehr zusammengehalten wird, oder die sich – in den Worten Lyotards – nicht mehr über eine „Meta-Erzählung“ verständigen kann.
- ³ Kurt Beutler, Erich Weniger – Reformpädagoge und Militärtheoretiker. In: Pädagogik und Schulalltag 46 (1991)3, S. 280
- ⁴ Seit dem Schulbeginn im Herbst 1992 scheint – nach informellen Aussagen – der Reformwille der Lehrer durch zahlreiche Entlassungen und personelle Umstrukturierungen etwas verunsichert zu sein.
- ⁵ Andreas Pehnke, Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. In: Pädagogik und Schulalltag 47 (1992)1, S. 31
- ⁶ Andreas Flitner, Die Themen der Reformpädagogik und ihre Bedeutung für die heutige Schule. In: Die Schule der Freiheit öffnen. Hrsg. v. Thüringer Ministerium für Bundes- und Europaangelegenheiten, Weimar 1992, S. 14
- ⁷ Vgl. Heinz-Elmar Tenorth, Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945, Köln/Wien 1985; ders., Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, Weinheim/München 1988
- ⁸ z.B. Niklas Luhmann, Karl-Eberhard Schorr, Strukturelle Bedingungen der Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988)
- ⁹ Jürgen Oelkers, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München 1989. Ders., Die Reformpädagogik. Entwürfe und Konkretionen. In: WPB 6 (1986), S. 34–38. Ders., Petersen und die Reformpädagogik, in: I. Maschmann / J. Oelkers (Hg.), Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie, Heinsberg 1985, S. 55–99. Ders., Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 62 (1986), S. 487–506. Ders., Die Reformpädagogik, in: R. Winkel (Hg.): Pädagogische Epochen von der Antike bis zur Gegenwart, Düsseldorf 1988, S. 187–228. Ders., Die Natur des Kindes. Theorieprobleme der Reformpädagogik, in: Neue Sammlung 28 (1988), S. 474–485. Ders., Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der »Reformpädagogik« in Deutschland vor 1914, in: U. Herrmann/J. Oelkers (Hg.) Pädagogik und Nationalsozialismus, Weinheim 1988, S. 195–217. (= Zeitschrift für Pädagogik, 22. Beiheft). Ders., Das Ende des Herbartianismus. Überlegungen zu einem Fallbeispiel der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte, in: P. Zedler / E. König (Hg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989, S. 77–116. Ders., »Vollendung« – Theologische Spuren im pädagogischen Denken, in: N. Luhmann / K.E. Schorr (Hg.): Anfang und Ende – Fragen an die Pädagogik, Frankfurt 1989. Ders., Reformpädagogik und die Literatur des Fin de Siècle, in: Ders., Erziehung als Paradox der Moderne, Weinheim 1991, S. 143–160. Ders., Das Bild des Kindes als ästhetisches Objekt. Überlegungen zum Verhältnis von moderner Kunst und Reformpädagogik, in: Ders., 1991, S. 161–178.
- ¹⁰ An dieser Stelle ist auf die wissenssoziologische Studie von Klaus Plake, Reformpädagogik. Wissens-

soziologie eines Paradigmenwechsels, Münster/New York 1991, hinzuweisen, der die These aufstellt, daß sich mit der Reformpädagogik ein Paradigmenwechsel in der Pädagogik vollzogen habe von der Erstarrung und Verfestigung der Herbartschen Pädagogik zu einer neueren flexibleren Methode, in der Weise, daß die Reformpädagogik zur normativen Vorgabe pädagogischen Denkens und Handelns wird. Diese Deutung der Reformpädagogik hält sich noch an eine Interpretation dieser Epoche, die von Herman Nohl aus ihre Tradition erhält und zu Tenorth, Oelkers u.a. eine gegenläufige Position einnimmt.

- ¹¹ Wolfgang Ritzel: Pädagogik als praktische Wissenschaft. Von der Intentionalität zur Mündigkeit. Heidelberg 1973, S.210 .
- ¹² Winfried Böhm, Was ist „aktuell“ an Montessori?, In: Birgitta Fuchs und Waltraud Harth-Peter (Hrsg.), Montessori-Pädagogik und die Erziehungsprobleme der Gegenwart, Würzburg unver. Nachdr. 1990, S. 24
- ¹³ Harald Ludwig, „Kosmische Erziehung“. Zum Ansatz einer ökologisch orientierten Schulkritik und Didaktik bei Maria Montessori. In: Pädagogische Rundschau 46 (1992) 4, S. 389–405
- ¹⁴ Montessori-Pädagogik. Redaktion: Tassilo Knauf, Susanne Broos, Hanfried Scherer. In: PädExtra 20 (1992) 7/8, S. 4–27