

„Schnee vom vergangenen Jahrhundert?“ Zur Aktualität der Reformpädagogik heute.

Waltraud Harth-Peter

I.

Kaum war die Diskussion um die antiautoritäre Erziehung der 60er Jahre verebbt, rüttelte bereits in den 70ern die antipädagogische Kritik an den Grundfesten unserer vertrauten, traditionellen Pädagogik, von der wir glaubten, sie durch die alles umfassende Umstrukturierung des Bildungswesens für die Zukunft in den Griff bekommen zu haben. Und kaum ist die antipädagogische Welle, mit deren Erziehungskritik die Pädagogik an das Ende ihrer gedanklichen und praktischen Möglichkeiten gekommen zu sein schien, abgeflacht, – und dies nicht zuletzt durch die Schelte prominenter Pädagogen wie Andreas Flitner¹ oder Michael Winkler² – ist der Ruf nach Alternativen sowohl für die häusliche als auch für die öffentliche Erziehung schon wieder zu vernehmen. Dieses Mal wird nach dem anti-pädagogischen Grabgesang der österliche Hymnus von der Wiederauferweckung der Pädagogik angestimmt.

In diesem Zusammenhang scheinen gerade jene Konzepte einer „Neuen Erziehung“ zunehmend wieder an Popularität zu gewinnen, die Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts weltweit entstanden sind, und in Deutschland meist unter dem programmatischen Namen „Reformpädagogik“ zusammengefaßt werden, und dies nicht nur bei Erziehungswissenschaftlern – wie die zahlreichen Beiträge in pädagogischen Zeitschriften beweisen³ –, sondern auch bei Eltern, Erziehern und Lehrern.

Um nur ein Beispiel zu nennen: In den letzten fünf Jahren sind in Süddeutschland – vornehmlich in Baden-Württemberg und Bayern – Montessori-Elterninitiativen wie Pilze aus dem Boden geschossen. Ehrenamtliche Mitglieder haben sich mit großem Engagement und hartnäckiger Ausdauer über den schier unüberwindbar erscheinenden Berg von ministeriellen Erlassen, Paragraphen, Verordnungen und behördlichen Auflagen gekämpft, um Montessori-Schulen und -Kinderhäuser ins Leben rufen zu können. Selbst in Würzburg – im gegen Alternativen und Reformen fast resistenten Franken – wurde im letzten Herbst eine Montessori-Schule gegründet und in diesem Jahr ein Kindergarten durch eine Montessori-Grup-

pe erweitert. Entsprechend dringend ist das Verlangen der Eltern, Erzieher und Lehrer nach einer pädagogischen Zusatzausbildung: Des „verschulten“ Alltags ihrer Kinder überdrüssig, erhoffen sie sich „Erlösung“ in den reformpädagogischen Konzepten der Jahrhundertwende; „Erlösung“ von den „erstarrten, kindunwürdigen“, überkommenen Formen institutionalisierter Erziehung, die, wie es scheint, von allen Beteiligten, von Eltern und Kindern, Erziehern und Lehrern, als eine kaum noch zumutbare Belastung empfunden werden.

Wer es gelernt hat, in größeren Zusammenhängen zu denken und pädagogische Sachverhalte nicht isoliert zu betrachten, erkennt recht schnell die Verflechtung dieser Erziehungskritik mit einem allgemeinen „Unbehagen in der Kultur“ oder konkreter mit der Kritik an den als inhuman angesehenen Lebensbedingungen in der fortgeschrittenen Industriegesellschaft und der technologischen Zivilisation. Auch wenn dieses Unbehagen nur selten auf den Begriff gebracht wird, weil schon der Versuch einer rationalen Durchdringung dieser Phänomene – da „verkopft“ – als anrüchig empfunden wird, – und solche Versuche hat es ja gegeben, ich erinnere hier nur an Ernst Topitsch, Hans Albert, Jürgen Habermas, Walther Zimmerli oder Norbert Elias –, so artikuliert sich hinter den recht diffusen Betroffenheitskundgebungen doch deutlich genug vernehmbar der Wunsch nach einem Ausstieg aus der modernen Gesellschaft.

Romantizismen haben Hochkonjunktur in der in „Melancholie“ getauchten Stimmung des fin de siècle: „Ganzheitliche“ und holistische Weltbilder schaffen Raum für neuzeitliche Paradiesesmythen, für Träume von einem nicht entfremdeten Leben in kleinen Gemeinschaften, in denen Arbeit noch Spaß macht und in denen die Erziehung der Kinder leicht, ohne störende Nebengeräusche von der Hand geht. Die beklagten „Leiden“⁴ unserer Zeit, die ihre Symptome in Umweltkatastrophen, Gesundheitsproblemen, in Friedens- und Ausländerfragen zeigen, bedingen zwangsläufig eine verstärkte pädagogische Reflexion und Stellungnahme. Und fast möchte es scheinen, als fände Hegel eine nachträgliche, wenn auch sicher ungewollte Bestätigung, wenn er meinte, Philosophie sei nichts anderes, als der auf seinen Begriff gebrachte Geist einer Zeit: Schützenhilfe erhält der Ruf nach „Alternativen“ nämlich gerade von einigen zur Zeit viel zitierten Vertretern jener Zunft, der man im allgemeinen nicht nachsagt, jeder Mode hinterherzulaufen, – nämlich 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 bestehen soll, daß sie keinen hat, und demgegenüber von einer „Vielheit gleichzeitig geltender und praktizierender Konzeptionen und Paradigmen“ – ein Zitat von Wolfgang Welsch – geprägt sei. „Alternativen“ bzw. die Suche danach werden hier als der zeitgemäße Ausdruck einer Ge-

sellschaft verstanden, die von keinen Einheitsvorstellungen mehr zusammengehalten wird, oder die sich – in den Worten Lyotards⁵ – nicht mehr über eine „Meta-Erzählung“ verständigen kann. Insofern wird dieser Ruf nach „Alternativen“ zwar verständlich, der Gebrauch des Wortes ist jedoch, ebenso wie die Verwirklichung des damit Gemeinten, gleichzeitig höchst prekär: Dort, wo alles „anders“ ist – und das ist ja wohl mit dem Wort „alternativ“ gemeint –, da ist das „Alternative“ bereits schon wieder das Normale. So gesehen, nimmt der inflationäre Gebrauch des Wortes „alternativ“ nicht weiter wunder. Es bedarf kaum einer Vergegenwärtigung, für was er alles herhalten muß: Lassen wir einmal alles beiseite, woran eine findige Werbeindustrie das Etikett „alternativ“ geklebt hat, so bleibt immer noch eine stattliche Anzahl von angeblichen „Alternativen“, angefangen von der alternativen Geburt über die alternative Windeltechnik, die alternative Kost bis hin zum alternativen Leben.

Im Bereich der Pädagogik soll eine alternative Erziehungsmethode gegen das kopflastige Schullernen zu Felde ziehen und durch die Hervorkehrung des „Subjektiven“ gegen die Objektivierungs- und Abstraktionsprozesse der modernen Kultur zu kämpfen. 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 schaffen vermag.⁶

Besonders in pädagogischen Kreisen gewinnt der Begriff „alternativ“ deshalb 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.⁷ Und nicht nur die Waldorfpädagogik profitiert von dem Boom: Reformpädagogische Konzepte verschiedenster Couleur – zu denken wäre hier auch an die Renaissance der Freinet-Pädagogik – drängen auf den pädagogischen Markt, bieten sich als Alternativen zu dem herkömmlichen Lern- und Schulbetrieb an und stoßen auf eine breite öffentliche Akzeptanz – nicht zuletzt wohl deshalb, weil es die Reformpädagogen der Jahrhundertwende ausgezeichnet verstanden haben, sich schon seinerzeit als „Alternative“, damals allerdings gegen den weltweit dominierenden Herbartianismus, zu präsentieren.

Die Ansätze der Reformpädagogik finden – Tagungen, Berichte und Veröffentlichungen zeigen es –, gerade im Osten Deutschlands einen besonders fruchtbaren Rezeptionsboden. Die gesellschaftlichen Umbrüche seit 1989 erfordern zwangsläufig eine Umkehrung des Denkens. Gefährlich ist

allerdings, wie man weiß, eine solche Umkehrung, wenn sie ohne kritische Reflexion in disjunktive Alternativen zerfällt, dann nämlich, wenn sie alles, was zum Vorherigen „anders“ ist, – alternativ eben –, gleichzeitig auch als „besser“ erachtet. Nichtsdestoweniger aber erscheint eine Umstrukturierung des Bildungswesens und der Bildungspolitik der ehemaligen DDR notwendig und eine Ausrichtung an anderen Erziehungsformen daher verständlich.

So eröffnet die Wiederentdeckung der reformpädagogischen Erziehungskonzepte den vorher fehlenden Raum für Schulkritik, so daß diese Konzepte, wie Beutler zutreffend feststellt, die Funktion einer grundsätzlichen Wertorientierung erhalten. Und tatsächlich gerät dem Hallenser Pädagogen Andreas Pehnke sein Hinweis auf die Rezeption der Reformpädagogik bei den Lehrern und Lehrerinnen in den neuen Bundesländern zu einem „Plädoyer für die Reformpädagogik – als Plädoyer für Offenheit, Demokratie und Vertrauen im Bildungswesen.“⁸ Und auch Andreas Flitner hat in diesem Zusammenhang die Reformpädagogik als „klassische“ Epoche der Pädagogik propagiert und zur flehentlichen 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 „aktuell“ ein.⁹

Selbst wenn sich Flitner obendrein mit der Propagierung reformpädagogischer Alternativen in trauter Gemeinschaft mit breiten Strömungen einer „alternativ-hungrigen“ Gesellschaft fühlen kann, so sind doch gegenüber einer solchen kritiklos wirkenden und ohne einen erkennbaren systematischen, nahezu willkürlich erscheinenden Zugriff dargebotenen Rezeptionshaltung Bedenken angebracht: Die Gefahr ist nämlich nicht von der Hand zu weisen, daß Flitner – möglicherweise ohne es zu wollen – durch seine lehrformelhaft anmutende Darstellung der vermeintlich immer wiederkehrenden Themen der Reformpädagogik – wie Kindzentriertheit, Selbsttätigkeit, handwerkliche Arbeit, Konzentration, Ganzheitlichkeit, Gemeinschaftlichkeit, Kreativitätsförderung u.a. – die Reformpädagogik ideologisiert, das heißt sie gegen Kritik abschottet, sie damit der Erstarrung anheimfallen läßt, einer Erstarrung, die ihre potentielle Weiterentwicklung verhindert und sie dadurch ihrer kritischen Funktion beraubt.

II.

An diese Beobachtung schließen sich notwendig eine Reihe von kritischen Fragen an, von denen ich hier nur eine herausgreifen will, denn sie

scheint mir die entscheidende zu sein: Ist es tatsächlich möglich, reformpädagogische Konzepte umstandslos in unsere Gegenwart und auf unsere – zweifellos vorhandenen – pädagogischen Problemlagen zu übertragen? Und diese Frage stellt sich nicht nur angesichts der in bildungshistorischer Sicht ausstehenden Bilanzierung des pädagogisch-systematischen Ertrages der Reformpädagogik, sondern auch angesichts ihrer keineswegs zweifelsfrei geklärten Rolle und Stellung in der Geschichte des pädagogischen Denkens und Handelns.

Diese Frage stellt sich aber auch, und jenseits von jedem bloß akademischen Interesse, in Hinblick auf die Bildung und Ausbildung künftiger Erzieher, Lehrer und Pädagogen. Der Verdacht drängt sich nämlich auf, daß durch die Stilisierung der Reformpädagogik zu einer Art „Heils-Pädagogik“ bzw. zum Lösungswissen – beinahe ist man versucht zu sagen: zum „Erlösungswissen“ – Geschichte erneut, und einmal mehr, zur großen Lehrmeisterin des Lebens erklärt werden soll, in dem prekären Sinne, daß sich aus ihr umstandslos ein technologisches Wissen destillieren ließe.

Es ist in der Geschichte der Pädagogik nämlich ein nicht selten zu beobachtender Vorgang, daß solche, von drängenden praktischen Interessen geleiteten Rezeptionen pädagogischer Theorien, die ja allemal mehr beinhalten als Methodik und Didaktik, dazu neigen, diese auf pädagogische Rezeptologien zu reduzieren. Man denke hier nur an die Rezeption Rousseaus durch den Philantropismus¹⁰ und – vielleicht noch drastischer – an die Rezeption Pestalozzis in der preußischen Bildungsreform¹¹, aber auch an die Rezeption Herbarts durch jene „Preußischen Schulmeister“, die als „Herbartianer“ zu gehöriger Berühmtheit gelangt sind¹². Hier wie dort wurden die weit ausgreifenden – Anthropologie, Politik und Ethik gleichermaßen umfassenden – Grundlegungen der Pädagogik auf eine leicht erlernbare und reproduzierbare Methode verkürzt und damit für solche politischen Zwecke instrumentalisiert und funktionalisiert, auf deren Beseitigung das Denken Rousseaus, Pestalozzis, aber auch Herbarts geradewegs gerichtet war.

Neben diesem historischen Argument, das gegen eine kritiklose Übertragung reformpädagogischer Methoden in die völlig gewandelten Problemlagen unserer bundesrepublikanischen Gegenwart spricht, findet sich jedoch noch ein zweites und, wie ich finde, äußerst bedenkenswertes, und zwar in den pädagogischen Konzepten der Reformpädagogen selbst. War nicht die Reformpädagogik – besonders in Deutschland – angetreten gegen eben diese Vorherrschaft der Methode, und zwar nicht gegen diese oder jene Methode, sondern gegen den sich seit der Aufklärung hartnäckig behaupteten Glauben, pädagogisches, aber auch politisches Handeln auf eine „allgemeingültige Weise“ und ohne Rücksicht auf Zeit und Ort bestimmen und planen zu können? Man denke hier nur an die Persönlichkeitspädago-

gik des auch hierzulande wenig bekannten Ernst Linde, der die Einmaligkeit und Einzigartigkeit nicht nur jedes einzelnen Kindes betont, sondern auch die Möglichkeit bestreitet, pädagogische Situationen in theoretischer Absicht antizipieren und kontrollieren zu können. Auch Maria Montessoris penetrantes Beharren auf der Überlegenheit ihrer eigenen Methode darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß der eigentliche Kern ihrer Methode darin besteht, im Sinne eines technisch reproduzierbaren Verfahrens, keine Methode zu sein. Zumindest ihre anthropologische Grundaussage bezüglich des „immanenten Bauplanes“ des Kindes, und zwar des verborgenen Bauplanes jeden einzelnen Kindes, dessen Beeinflussung sich jeder Erzieher zu enthalten hat, läßt wohl kaum einen anderen Schluß zu.

Indem Flitner in den von ihm aufgezeigten Themen apodiktisch das Pädagogisch-Eigentliche zu erkennen glaubt, verleiht er ihnen den Charakter des Endgültigen bzw. den Charakter von Lösungswissen für die Erziehungs- und Gesellschaftsprobleme der Gegenwart und legt damit, wie mir scheint, einen Kurz-Schluß nahe: daß eine bloße Adaption der reformpädagogischen Methoden genügen könnte, um die Schulen in der ehemaligen DDR zu reformieren. Reformpädagogik gerinnt hier in der Tat zu einer neuen Heilpädagogik.

Und diese Haltung ist nicht nur bei Flitner zu erkennen, sondern auch bei Wolfgang Scheibe¹³, bei Hermann Röhrs¹⁴, im Lehrbuch von Willy Potthoff¹⁵ und auch in der jüngsten monographischen Bearbeitung der Reformpädagogik, der wissenssoziologischen Studie Klaus Plakes¹⁶. Schon der Untertitel dieser – von einigen Unstimmigkeiten abgesehen – vor allem in methodischer Hinsicht höchst bemerkenswerten Arbeit ist Programm. Mit der Reformpädagogik habe sich ein „Paradigmenwechsel“ in der Pädagogik vollzogen, der, nach den Erstarrungen und Verfestigungen der Bearbeitung der Pädagogik Herbarts durch seine Epigonen, nun auch in einer breiteren Öffentlichkeit auf Akzeptanz gestoßen sei. Auch Plake sieht deshalb in der Reformpädagogik eine normative Vorgabe pädagogischen Denken und Handelns. Verfolgt man den Gedanken Plakes weiter, dann bedeutet das, daß jeder Erzieher und Pädagoge, der sich außerhalb des „Paradigmas“ Reformpädagogik bewegt, sich ebenso lächerlich machen würde wie ein Naturwissenschaftler, der noch heute in den Begriffen der epikureischen oder aristotelischen Physik zu denken gewohnt wäre.

Dieser typischen Rezeptionshaltung liegt noch immer das Deutungsschema der Reformpädagogik zugrunde, wie es vor allem von Herman Nohl als einem ihrer ersten Geschichtsschreiber entwickelt und, wie Winfried Böhm schon 1974 festgestellt hat¹⁷, in der Folgezeit beinahe kritiklos übernommen und „kanonisiert“ wurde. Die Reformpädagogik hat, ich kenne keinen zweiten Fall vergleichbarer Art aus der Geschichte der Pädagogik, schon zu Zeiten ihrer höchsten Aktualität in den 20er Jahren fleißig an

ihrem eigenen Mythos gearbeitet und so den heute feststellbaren Verklärungen ihres pädagogischen Gehaltes einen günstigen Boden bereitet.

Aufruhend auf einer lebensphilosophisch inspirierten, polar strukturierten und – als Geschichtsmetaphysik zu bezeichnenden – Theorie „pädagogischer Bewegungen“ sah Nohl in der Reformpädagogik bekanntermaßen nichts anderes als das Offenbarwerden der sich durch die Geschichte der Menschheit hindurcharbeitenden „pädagogischen Idee“, deren Erkennen sich Nohl nicht nur selbst zugute hält, sondern auch für jedes verantwortliche pädagogische Verhalten zur *conditio sine qua non* erklärt. Es spricht einiges dafür, daß Nohl seine Rolle, und damit die Rolle der Reformpädagogik, als deren Sprecher er sich empfand, ähnlich eingeschätzt hat wie Hegel die seine für die Geschichte der Philosophie. Mit der Reformpädagogik hat sich die Pädagogik selbst in ihrem innersten Wesen und Wollen gefunden und hat in ihr ihren eigenen Begriff oder eben ihre „Idee“ erhalten. Alle weitere pädagogische Geschichte, also auch unsere heutige, ist im Grunde Abwandlung des Immergleichen, die in dieser „Idee“ Richtschnur und Prinzip ihres Handelns erkennen muß. Der Gedanke von den „immergültigen Motiven und Impulsen“ der Reformpädagogik – Reformpädagogik als Aseervatenkammer und Pflichtaufgabe für jeden, der nicht pädagogisch inkompetent erscheinen will –, hat somit bei Herman Nohl ihren Ursprung.

Diese Sichtweise ist jedoch nicht unwidersprochen geblieben: Die Reformpädagogik sei alles andere als eine „Sternstunde“ der Geschichte der Pädagogik gewesen, und schon gar nicht etwas, das die Rede von einem Paradigmenwechsel rechtfertigen könnte. Die Reformpädagogik zeige sich nämlich in einem ganz anderen Licht, wenn man sie „realistisch“ betrachte, nämlich als das, was sie war, und nicht der falschen Fährte folge, welche die Reformpädagogen selbst mit großer Akribie gelegt haben.

So hat Walter Asmus schon 1941 nachdrücklich darauf hingewiesen¹⁸, daß das von Nohl und seinen Nachfolgern zum Gegensatz stilisierte Verhältnis von Herbartianismus und Reformpädagogik keineswegs gegensätzlich war, – ein Gegensatz, der die Reformpädagogik im Nachhinein geradezu als Gegenschlag gegen eine verknöcherte Schulpädagogik erscheinen lassen konnte. Diese These wurde auch von Klaus Prange bestätigt, wenn er an Rudolf Steiner nachweist, daß dessen wesentliche pädagogische Denkformen herbartianischen Ursprungs waren¹⁹. Auch Erich E. Geißler²⁰ hat davon gewarnt, den Selbstdeutungen der Reformpädagogen in dieser Frage bedingungslosen Glauben zu schenken. So schreibt er, daß „Reformpädagogen in vielen Bereichen nicht nur keine Gegner, sondern Nachfolger und Weiterführende Herbartischer Ansätze gewesen sind.“²¹

Für eine realistische Sichtweise der Reformpädagogik hat sich in letzter Zeit und wiederholt vor allem Heinz Elmar Tenorth²² stark gemacht, der die Erforschung der Reformpädagogik aus ihren bisherigen Engführungen, wie

sie vor allem durch die thematische Verengung auf einige wenige Fragenkreise, durch die Isolierung ihrer Phänomene, durch normative Simplifizierungen und die blinde Gefolgschaft in bezug auf die reformpädagogischen Selbstdeutungen entstanden sind, heraus- und einer weitausgreifenden, sozial- und kultur- und bildungsgeschichtlichen Aufarbeitung zuführen will. Tenorth begreift die Reformpädagogik als eine „erwartbare Reaktion auf die soziale Entwicklung“, deren fortdauernde Faszination in dem engen Zusammenhang von Kritik der Pädagogik und ihrem Plädoyer für eine alternative Pädagogik bestehe. Dieser eigenen Deutung zum Trotz muß auch Tenorth gestehen, daß gerade unter dem realistischen Blick, d.h. vor allem durch ihre sozialwissenschaftliche Aufarbeitung, die Reformpädagogik vieles von ihrem Glanz verliert, und sie geradezu als eine „Epoche ohne Signatur“ erscheint, bei der man sich fragen muß, was an ihr denn so Besonderes gewesen sein soll.

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 in den letzten Jahren mit einer ganzen Reihe von Veröffentlichungen zum Thema Reformpädagogik und reformpädagogischer Bewegung hervorgetan hat.²³

Auch wenn Oelkers diesbezüglich nicht immer die notwendige Offenheit erkennen läßt, so steht im Hintergrund seiner Deutung der Reformpädagogik doch deutlich genug erkennbar die Systemtheorie Niklas Luhmanns. Nach Luhmann/Schorr²⁴ verbinden sich mit dem Ruf nach Reformen keineswegs „historische Ereignisse oder sich wiederholende Schübe eines unzufriedenen Idealismus. Es handelt sich vielmehr um strukturelle Notwendigkeiten eines ausdifferenzierten Systems. Das System stimuliert sich selbst auf der Ebene seiner Programme durch rekursive Sequenzen von Reformen, Enttäuschungen, Reflexionen, semantische Anpassungen und erneuten Reformen. Das System kann keinen Endzustand erreichen, noch kann es sich einem Perfektionszustand nähern.“²⁵ Auch wenn man es hinter dieser eigenen Terminologie kaum vermuten sollte, handelt es sich hier im Grunde um die Wiederkehr eines Gedankens, der von Friedrich Paulsen, aber auch von Wilhelm Dilthey her vertraut sein müßte: nämlich der Gedanke der Dependenz des Schul- und Erziehungswesens von dem gesamtgesellschaftlichen System. Pädagogische Reformen sind demzufolge nichts anderes als Reaktionen und Anpassungsvorgänge auf die Dynamik gesellschaftlicher Entwicklungen, denen die erzieherische Praxis gleichsam hinterherhinkt. Das Thema Reform ist in dieser Sichtweise konstitutives Element jeder Pädagogik, ja die Unzufriedenheit mit dem status quo bringt pädagogisches Denken überhaupt erst in Gang. Luhmann/Schorr übernehmen diesen – im Grunde nicht eben neuen Gedanken –, erweitern ihn je-

doch um eine wesentliche Komponente. Pädagogische Diskurse bleiben nämlich nach Luhmann/Schorr gewöhnlich nicht an ihre soziale Funktion zurückgebunden, sondern verhalten sich selbst wie ein „autopoietisches System“, d.h. sie differenzieren sich aus und gewinnen so ihre eigene relativ autonome Dynamik. Das „Reform-Karussell von Rekursivität und Reflexion“²⁶ beginnt ebenso wie ein selbstreferentielles Argumentationsmuster, das permanent „Ideale“ einklagt, auf Reformen pocht, ohne daß sich jedoch Kontrollmechanismen bezüglich der Möglichkeit, diese Ideale gesellschaftlich einzulösen, hätten entwickeln können.

Oelkers, der diesen Zusammenhang auf die These zuspitzt, daß Pädagogik immer „Reform“pädagogik ist²⁷, hat sich den systemtheoretischen Ansatz für seine Deutung der Reformpädagogik zunutze gemacht. Er abstrahiert weitgehend von realgeschichtlichen Faktoren zugunsten von „Motivlagen“ und „Themen“ des reformpädagogischen Diskurses. In der systemtheoretischen Sicht zeigt sich die Reformpädagogik als nicht besonders originell. Alle wesentlichen Gedanken der Reformpädagogik seien – bis auf wenige, aber wesentliche Ausnahmen – Aktualisierungen des pädagogischen Diskurses der Moderne, der, aus der Aporie von Mensch und Gesellschaft entsprungen, sich in der Reformpädagogik lediglich in einer neuen Weise, nämlich öffentlich artikuliert. Aber gerade diese suggestive Sprache ist, so meint Oelkers, vielen Interpreten der Reformpädagogik zum Verhängnis geworden. Der Gehalt der Reformpädagogik reduziert sich für denjenigen, der hinter die Sprache der Reformpädagogik blickt, auf wenige, aber zukunftsweisende Aspekte, wie z.B. auf den Gedanken des Dialogs bei Martin Buber, der allerdings auch bei anderen heute nahezu vergessenen Reformpädagogen, wie Eugène Dévaud und dem Spanier Andrés Manjón zu finden ist²⁸ -, um Oelkers hier zu ergänzen und auch zuzustimmen. Dennoch bleibt auch bei Oelkers von dem Glanz der Reformpädagogik auf das Ganze gesehen nicht viel übrig.

Legt man die bildungshistorischen Analysen Tenorths und Oelkers zugrunde, ist die Reformpädagogik also keineswegs uneingeschränkt als Sternstunde der deutschen Pädagogik anzusehen, die mit dem Nationalsozialismus ihr abruptes Ende²⁹ gefunden hätte, und an die es deshalb auch unter geänderten gesellschaftspolitischen Bedingungen nur wieder anzuknüpfen gelte, will man das „Pädagogisch-Eigentliche“ auch in unserer Gegenwart in seiner ganzen Reinheit bewahren.

Gegen diese Sichtweise sprechen darüber hinaus ernstzunehmende Einwürfe von kritisch-polemischer Seite, die vor allem der deutschen Reformpädagogik in ihrer kulturpessimistischen Grundhaltung³⁰ einen deutlich präfaschistischen Zug attestiert haben. So betrachtet Hans Joachim Heydorn die Reformpädagogik als „Reflex des gesellschaftlichen Irrationalismus“ der Kulturkritik, welche „der Zerstörung der Vernunft“ (Lukács) nicht nur

ihren pädagogischen Ausdruck verliehen, sondern diese selbst aktiv betrieben hat. Kunert³¹, Schonig³² und Kupffer³³ sind diesen Deutungen gefolgt und haben in dieser Irrationalität geradezu den Höhepunkt einer faschistoiden, traditionell-bürgerlichen Pädagogik gesehen und der Reformpädagogik „präfaschistische Theoreme“ unterstellt.

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 Reformer 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 Petersen³⁴, 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 schon nicht grob verfälschend, so doch zumindest auf einer – auch regional – äußerst begrenzten Sichtweise aufruh.³⁵

Auch ich konnte durch die Beschäftigung zum einen mit der französischen Reformpädagogin Pauline Kergomard und zum anderen mit den Anfängen der Education Nouvelle in Frankreich zeigen, daß die französische Reformpädagogik keineswegs eine irrationalistische, sondern eine eindeutig positivistisch-wissenschaftliche Grundlage hat. Das Beharren auf Rationalität und Begründung hat bei Kergomard ebenso einen Vorrang vor Irrationalität und Utopie wie die Forderung nach einem scharfen politischen Bewußtsein vor den Gemeinschaftsvisionen einer verschwommenen Sozialromantik.³⁶ Und der in dieser Pädagogik enthaltene Glaube an die Prinzipien der Aufklärung, an Wissenschaft und an einen Fortschritt in eine humanere Gesellschaft ist nicht nur für die französische Reformpädagogik festzuhalten, sondern auch für die englischen und angloamerikanischen Strömungen der „progressive education“ und schließlich auch für die italienische, weltweit vertreten durch Maria Montessori.

Kommen wir also zurück zu unserer Ausgangsfrage: Wie soll man sich als praktisch tätiger und als theoretisierender Pädagoge zur Reformpädagogik stellen? Beinhaltet die Reformpädagogik, wie Flitners Deutung es nahelegt, tatsächlich ein Lösungswissen für die pädagogischen Probleme unserer Gegenwart, oder sollten wir uns, geschichtslos aber mutig, den

andrängenden Problemen stellen und nach zeitgemäßen Lösungen suchen, die einer historischen Rückversicherung nicht unbedingt bedürfen? Kein geringer als Friedrich Nietzsche hat ja in dieser Frage nach dem „Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“ dafür plädiert, daß man Geschichte auch vergessen können muß, nämlich dann, wenn der Blick zurück den Blick nach vorne verstellt und die Suche nach Lösungen in der Vergangenheit blind macht für die Nöte, aber auch für die Möglichkeiten der Gegenwart.

Ist also die Reformpädagogik, wie Winfried Böhm unlängst provokativ fragte, „Schnee vom vergangenen Jahrhundert“, den man nicht immer wieder neu aufschaukeln, sondern endlich wegräumen sollte?

Ich möchte in einem abschließenden Teil einen Vorschlag machen, wie die Adaption einer reformpädagogischen Konzeption geschehen könnte, denn beide Alternativen, die umstandslose Übertragung reformpädagogischen Denkens in die Köpfe derer, die pädagogische Probleme hier und jetzt zu lösen haben, ebenso wie die gedankenlose Ablehnung geschichtlichen Denkens, scheinen beide gleich einseitig zu sein, um nicht zu sagen: gleich unsinnig. Zum einen ist es wohl notwendig, die Reformpädagogik aus ihrer Zeit heraus zu verstehen, dennoch besteht kein Anlaß vor der Überfülle des historischen Materials zu resignieren. Zum anderen ist historisches Wissen kein beliebiges Wissen, sondern vor allem auch ein Wissen um die Schwierigkeiten und Probleme, in denen Geschichtliches entstanden ist, und zwar in einer Weise, daß wir es noch heute in seinen Wirkungen vernehmen.

Die pädagogische Forschung kann sich weder mit der bloßen Bewertung der Geschichte als einer vergangenen Epoche zufrieden geben noch mit der bloßen Übernahme von mehr als hundertjährigen Konzepten, ohne gleichzeitig die in der Gegenwart liegenden Bedingungen und Möglichkeiten zu bedenken. Die Bedeutung der historisch-systematischen Forschung liegt darin, historische Prozesse zwar erst einmal zu deuten, aber sie auch auf ihre Handlungsmöglichkeiten hin zu überprüfen.

Wolfgang Ritzel hat im Hinblick auf den Sinn und Zweck pädagogischer Forschung eine Unterscheidung getroffen, die mir auch in dem vorliegenden Zusammenhang als außerordentlich hilfreich erscheint. Ritzel differenziert zwischen einem Allgemeinbegriff und einem Inbegriff von Pädagogik. Unter dem Allgemeinbegriff der Pädagogik versteht er jenen Begriff, der es uns – im Sinne der formalen Logik erlaubt –, einen Vorgang oder eine Theorie überhaupt erst als pädagogisch und nicht etwa als ökonomisch, als künstlerisch oder Ähnliches zu qualifizieren. Danach können nur solche Akte als pädagogisch gelten, die eine Freigabe zur Mündigkeit und Selbstbestimmung zumindest intendieren. Pädagogisch kann also nur das heißen, was diesem Allgemeinbegriff entspricht, auch wenn sich pädagogische Konzeptionen oder einzelne Handlungen inhaltlich häufig unterscheiden.

Diese je geschichtliche Ausgestaltung des Allgemeinbegriffes faßt Ritzel unter den Inbegriff der Pädagogik.³⁷

Die Aufgabe der historischen Pädagogik ist demnach die Auswahl der „Denkleistungen, die im Sinne des Allgemeinbegriffs pädagogisch heißen dürfen, (...) durch die eine vordem ungeahnte Möglichkeit aktualisiert, ein aus früheren Errungenschaften nicht deduzierbarer, also zu seiner Zeit unerhörter neuer Ausblick eröffnet worden ist.(...) Die historische Pädagogik handelt (...) in erster Linie von Entdeckungen, nicht aber von den Personen, denen sie gelungen sind, und von deren Verdienst. Und diese Entdeckungen sind unabhängig davon, wer sie gemacht hat, als Momente der Pädagogik durch ihre Individualität ausgezeichnet; d.h. (...) durch die geschichtliche Wirkung, die von ihnen ausgegangen ist und noch ausgeht. Um diese Auszeichnung zu bemerken, müssen wir die Zeitstellen bestimmen, an der die Entdeckung gemacht und veröffentlicht worden ist. In diesem Augenblick verändert sich die Welt – weniger dank dem Besitz neuer Wahrheiten als dank den durch sie erteilten Impulsen.“³⁸ Darüber hinaus sind Fragen an die Pädagogik damals wie heute zu stellen, ob sie „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?“³⁹

Ich möchte die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes von Wolfgang Ritzel und die Anregung von Winfried Böhm an einem Beispiel aus meiner eigenen Forschung illustrieren, und zwar am Beispiel Pauline Kergomards. Und auch hier kann es nicht darum gehen, huldigende Personengeschichte zu betreiben oder gar in pädagogischer Ehrfurchtshaltung zu erstarren, sondern an einem historisch wirksam gewordenen Beispiel eines Inbegriffes von Erziehung in den Kern pädagogischen Denkens, zu seinem „Allgemeinbegriff“ selbst vorzudringen.

III.

Es war das Verdienst dieser Generalinspektorin der III. Französischen Republik eine Pädagogik für die französischen Kleinkinderschulen entwickelt zu haben, die das Primat des Kindes unterstrich und ihr erzieherisches Vorgehen ganz in den Dienst des Kindes stellte. Mme Kergomard propagierte nicht nur die Idee einer neuen Erziehung, sondern setzte während ihrer Amtszeit auch ihre Verwirklichung in den écoles maternelles durch, und zwar in einer Form, die die Kleinkinderschule in Frankreich heute noch dem Grunde nach besitzt. Als Anhängerin Auguste Comtes und dessen positivistischer Philosophie, die ihr den Blick auf die Bedeutung der Wissen-

schaften und des positivistisch geschulten Intellekts richtete, und als Republikanerin den Ideen der Aufklärung und der Französischen Revolution verpflichtet, entwickelte sie ein von Rationalität und Menschlichkeit geprägtes Erziehungskonzept, das zum einen charakterisiert war durch eine herbe Kritik an den real existierenden sozialen und institutionellen Verhältnissen und zum zweiten immer und zuvörderst getragen war durch den Respekt vor der Würde und Person des Kindes. Kergomards realistische Sichtweise der unmenschlichen Bedingungen in den alten Zufluchtssälen, die bis zu ihrer Zeit der schäbige Aufenthaltsort von Kindern aus unvollständigen Familien, von Waisen oder Sozialwaisen war, ihr Engagement für eine Politik, die liberté, fraternité und égalité reifizieren und für ein politisches Programm, das die sozialen Mißstände ihrer Gegenwart verbessern sollte; ihr Glaube an den Fortschritt der Wissenschaft zum Wohle der Menschheit und ihre Zuversicht in die heilende Kraft des Kindes, eine bessere, menschenwürdigere Zukunft hervorzubringen, kennzeichnen ihr pädagogisches Werk, das sie bis zu ihrem Ruhestand mit 79 Jahren mit Ausdauer und Hartnäckigkeit verwirklichte.

Die für uns interessanten Fragen sind: Sind die zentralen Gedanken Pauline Kergomards in dem Sinne klassisch-pädagogische Gedanken, die zukunftsweisend und zukunftssträchtig für jedes pädagogische Handeln auch für uns sein können? Was hat Kergomard veranlaßt, eine Erziehungsreform durchzusetzen? Anders ausgedrückt: Gab es soziale, wirtschaftliche und politische Bedingungen, die ihr pädagogisches Konzept verhinderten?

Die Grundlagen der Pädagogik Pauline Kergomards ruhen auf ihrer Sicht des Kindes auf, das mit einem „Gefühl für Freiheit und Würde“ geboren wird und deshalb auch das Recht auf Achtung und das Recht auf persönliche Freiheit hat, sowie auf einer scharfsinnigen Analyse ihrer Gegenwart. All jene Bedingungen wie unwirtliche Räumlichkeiten, ungesunde Verhältnisse, mangelnde körperliche Hygiene, falsche Spielsachen, ein liebloses Erzieher-Kind-Verhältnis, indoktrinäre Erwachsene, eine nicht auf Vernunft gebaute Erziehung, Bedingungen also, die die Freisetzung dieses Gefühls verhindern, nennt Kergomard „kriminell“, da sie nur die Unterdrückung und Unterwerfung des Kindes unter die Macht des Erwachsenen beinhalten. Nur wenn das Kind glücklich und in Freiheit sein „Metier als Kind“ ausüben kann, ist seine Erziehung die richtige; damit fordert Kergomard eine Erziehung, die die Freisetzung der Selbstwerdung des Kindes ermöglicht. Kritisch hat sie geprüft, was dieser Freisetzung im Wege stand und hat die entsprechenden Veränderungen herbeigeführt und durchgesetzt. Ihre Erziehungsmethode, die sie entwickelt, ist eine „offene“, an der Entwicklung des Kindes orientierte, und damit flexible und wandelbare Methode, die ständig kritisch überprüft werden muß und daher hohe Ansprüche an den Erzieher stellt.

Was wir aus der Pädagogik Pauline Kergomards lernen können, und das ist das von ihrer Person und ihrer Zeit unabhängige, klassische an ihren Gedanken, daß wir – damals wie heute – in der jeweiligen Zeit prüfen müssen, ob die Freisetzung des Kindes zur Selbstbestimmung und Selbstgestaltung möglich ist und welche Bedingungen dieser Freisetzung im Wege stehen, um so dem Kind die Möglichkeit zu bieten, daß es „zu seinem Leben und seiner Form komme“⁴⁰, mit deutlichem Respekt vor seiner Würde als Person.

IV.

Wenn ich resümiere, so kann man der Epoche der Reformpädagogik nur insofern gerecht werden, wenn einzelne Erziehungskonzepte und Einzelphänomene in ihrer vielfältigen sozialen, wirtschaftlichen, politischen und ideengeschichtlichen Verflechtung kritisch überprüft werden zusammen mit der Analyse unserer gegenwärtigen Erziehungssituation auf die in ihr liegenden Entwicklungsmöglichkeiten hin, orientiert an der Maßgabe des Allgemeinbegriffes von Erziehung. Ein Gesamtbild der Reformpädagogik konturieren zu wollen, wie es Birgit Ofenbach und Rudolf Lassahn mit der Zeitgeistforschung, die das „Wurzelgeflecht des Lebens und der Kultur“⁴¹ freilegen soll, beabsichtigen, geht nicht, wie beide durch ihre Untersuchungen beweisen, über ihr Forschungsinteresse hinaus und scheint durch die Vielfalt der einzelnen Ansätze und Konzeptionen, die es erst zu betrachten gilt, nicht zu gelingen.

„Aktuell“ kann die Reformpädagogik dann werden, wenn wir nicht auf sie als eine vermeintliche Heilpädagogik hereinfliegen; das bedeutet auch, daß wir uns von der suggestiven Kraft ihrer Sprache und von ihrer hochgeschraubten Selbsteinschätzung als eine Macht, die in der Lage sei, „alle Erziehungsprobleme „zu lösen“, befreien müssen. Es gibt kein pädagogisches Konzept, das gesellschaftliche Krisen „zu lösen“ vermag. Es sind immer die Personen selbst, die sich gestalten, Erziehung annehmen oder auch verweigern. Auf diese Weise erfahren auch die erziehenden Erwachsenen die Grenzen ihres erzieherischen Handelns. Erst die Herausschälung des Pädagogisch-Eigentlichen oder des pädagogischen Allgemeinbegriffes und die kritische Einschätzung ihrer Applikation auf unsere Zeit, berechtigt zu der Entscheidung, ob die Reformpädagogik aktuell ist oder nicht.

Anmerkungen

- 1 Andreas Flitner, Konrad, sprach die Frau Mama, Berlin 1982.
- 2 Michael Winkler, Stichworte zur Antipädagogik, Stuttgart 1982.
- 3 Vgl. u.a. Pädagogische Rundschau 1984.
- 4 Vgl. dazu auch die Dissertation von Klaudia Schultheiß, Pädagogik als Lösungswissen. Eine biographische Analyse der pädagogischen Semantik Paul Oestreichs, Bad Heilbrunn 1991.
- 5 Jean-François Lyotard, Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Graz/Wien 1986.
- 6 Vgl. Heiner Ullrich, Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne?, in: Zeitschrift für Pädagogik 36(1990), S. 893-918.
- 7 Kurt Beutler, Erich Weniger – Reformpädagoge und Militärtheoretiker. In: Pädagogik und Schulalltag, 46 (1991) 3, S. 280.
- 8 Andreas Pehnke, Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. In: Pädagogik und Schulalltag, 47 (1992)1, S. 31.
- 9 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- u. Europaangelegenheiten, Weimar 1992, S. 14.
- 10 Vgl. Rosemarie Wothge, Der Kommentar zu Rousseaus "Emile" in Campes Revisionswerk, in: Wissenschaftliche Zeitung der Martin Luther-Universität Halle-Wittenberg. Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe, 6 (1954/55), Nr. 1-6, S. 249-264. Karl Heinz Broeken, Mensch und Bürger bei Rousseau und den Philantropinisten, in: Pädagogische Rundschau 32 (1978), S. 739 - 763.
- 11 Vgl. Renate Hinz, Pestalozzi und Preußen. Zur Rezeption der Pestalozzischen Pädagogik in der preußischen Reformzeit (1806/7 - 1812/13) Frankfurt 1991. Franzjörg Baumgart, Zwischen Reform und Reaktion. Preußische Schulpolitik 1806 - 1859, Darmstadt 1990, S. 63ff. Baumgart führt hier ein sehr schönes Zitat Zellers an, das die tieferen Beweggründe für die Rezeption der Methode Pestalozzis sehr drastisch veranschaulicht: Für Pestalozzi vor allem sprach der Umstand, daß, soll die Bildungsreform greifen „innerhalb eines Jahres 600 bis 1000 Schulmeister ausgebildet werden müßten »die zwar notwendig sehr ungleich an Fähigkeiten sein werden, allein eine Methode innehaben, die, an sich gut und zweckmäßig, auch noch den Vorteil gewährt, daß selbst der Mittelmäßige weniger darin irren kann«“ (S.64f.)
- 12 Vgl. Bernhard Schwenk, Das Herbartverständnis der Herbartianer, Weinheim 1963. Harold B. Dunkel, Herbart and Herbartianism: An Educational Ghost Story. Chicago, London (Univ. of Chicago Press) 1970.
- 13 Wolfgang Scheibe, Die Bedeutung der Reformpädagogik für die Gegenwart. In: Österreichische Reformpädagogik 1918-1938. Hrsg. von E. Adam. Wien/Köln/Graz 1981, S. 17-32.
- 14 Hermann Röhrs, Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa, Hannover 1980; ders., Die Schulen der Reformpädagogik heute. Schulideen und Schulwirklichkeit, Düsseldorf 1986.
- 15 Willy Potthoff, Einführung in die Reformpädagogik. Von der klassischen zur aktuellen Reformpädagogik, Freiburg 1992.
- 16 Klaus Plake, Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels. Münster/New York 1991.
- 17 Winfried Böhm, Zur Einschätzung der reformpädagogischen Bewegung in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart, in: Pädagogische Rundschau 1974, S. 763-781.
- 18 Walter Asmus, Der unbekannte Herbart, in: Der Deutsche Erzieher, Danzig 1941, S.113ff.
- 19 Klaus Prange, Erziehung zur Anthroposophie, Bad Heilbrunn 1985.
- 20 Erich E. Geißler, Herbart und die Reformpädagogik. Walter Asmus zum 80. Geburtstag, in: Pädagogische Rundschau 37 (1983), S.171 - 185.

- 21 ebda., S.182.
- 22 Vgl. u.a. 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.
- 23 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: Vjschr. f. wiss. Päd., 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.
- 24 Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr, Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 34(1988), S. 463-480.
- 25 Diess., ebda, S.463.
- 26 Diess., ebda, S. 475.
- 27 Heiner Ullrich ordnet Oelkers Ansatz – mit allem gebotenen Respekt für wertvolle Anregungen für weitere Bilanzierungen der Reformpädagogik – der Kategorie „Trivialisierung der Reformpädagogik zum déjà vu“ zu (vgl. Heiner Ullrich, Die Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne? In: Zeitschrift für Pädagogik 6(1990), S. 895).
- 28 Dazu zwei Veröffentlichungen in deutscher Sprache, die an der Universität Würzburg als Dissertationen bei Winfried Böhm eingereicht wurden: Fritz Merz, Ursprung und Leitmotiv der Pädagogik Eugène Dévauds (1984) und Margarita Schweizer, Andrés Manjón – ein spanischer und christlicher Reformpädagoge (1987).
- 29 Vgl. Hermann Röhrs, Die Reformpädagogik als internationale Bewegung, 2 Bände, Hannover 1977 und 1980.
- 30 Für diese Zusammenhänge immer noch grundlegend: Fritz Stern: Kulturpessimismus als politische Gefahr, Bern, Stuttgart und Wien 1963.
- 31 Hubertus Kunert, Deutsche Reformpädagogik und Faschismus, Hannover 1973.
- 32 Bruno Schonig, Irrationalismus als pädagogische Tradition, Weinheim 1973.
- 33 Heinrich Kupffer, Der Faschismus und das Menschenbild in der deutschen Pädagogik, Frankfurt am Main 1984.
- 34 Peter Petersen: Die neuuropäische Erziehungsbewegung, Weimar 1926.
- 35 Vgl. Hermann Röhrs, Die Reformpädagogik als internationale Bewegung, 2 Bände, Hannover 1977 und 1980.
- 36 Vgl. dazu: Waltraud Harth, Pauline Kergomard und die Vorschulerziehung in Frankreich. Würzburg 1983; dies., Die Anfänge der Neuen Erziehung in Frankreich, Würzburg 1986; dies., Pauline Kergomard und die frühkindliche Erziehung in Frankreich, in:

- Birgitta Fuchs und Waltraud Harth-Peter, Alternativen frühkindlicher Erziehung. Von Rousseau zu Montessori. Würzburg 1992, S. 121-134.
- 37 Wolfgang Ritzel: Pädagogik als praktische Wissenschaft. Von der Intentionalität zur Mündigkeit. Heidelberg 1973, S.210 [Hervorhebung vom Verf.].
- 38 ebda. S.215.
- 39 Winfried Böhm, Was ist „aktuell“ an Montessori?, In: Birgitta Fuchs und Waltraud Harth-Peter (Hrsg.), Montessori-Pädagogik und die Erziehungsprobleme der Gegenwart, Würzburg 1990, S. 24.
- 40 Herman Nohl, Die pädagogische Bewegung, Frankfurt am Main 1982, S. 134.
- 41 Rudolf Lassahn, Das unerschlossene Erbe der Reformpädagogik, in: Pädagogische Rundschau 1984, S. 292.