

Depaepe, Marc

Sammelrezension zu: Dietrich Benner/Herwart Kemper: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Humanismus; Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim/Basel: Beltz – Deutscher Studien Verlag 2001 (2. Aufl. 2002) bzw. 2002. 320 S. bzw. 366 S.; Dietrich Benner/Herwart Kemper (Hrsg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Humanismus; Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim/Basel: Beltz – Deutscher Studien Verlag 2000 bzw. 2001. 458 S. bzw. 502 S. [Rezension] *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (2003) 2, S. 314-320



Quellenangabe/ Reference:

Depaepe, Marc : Sammelrezension zu: Dietrich Benner/Herwart Kemper: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Humanismus; Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim/Basel: Beltz – Deutscher Studien Verlag 2001 (2. Aufl. 2002) bzw. 2002. 320 S. bzw. 366 S.; Dietrich Benner/Herwart Kemper (Hrsg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Humanismus; Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim/Basel: Beltz – Deutscher Studien Verlag 2000 bzw. 2001. 458 S. bzw. 502 S. [Rezension] - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (2003) 2, S. 314-320 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-40099 - DOI: 10.25656/01:4009

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-40099>

<https://doi.org/10.25656/01:4009>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Essay

Hans-Werner Fuchs

Auf dem Weg zu einem neuen Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule 161

Thementeil: Leistungsvergleiche – Chancen und Folgen

Peter Martin Roeder

TIMSS und PISA – Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. Endlich ein Schock mit Folgen? 180

*Wilfried Bos/Eva-Maria Lankes/Manfred Prenzel/Knut Schwippert/Gerd Walther/
Renate Valtin/Andreas Voss*

Welche Fragen können aus einer gemeinsamen Interpretation der Befunde aus PISA und IGLU fundiert beantwortet werden? 198

Kurt A. Heller

Das Gymnasium zwischen Tradition und modernen Bildungsansprüchen 213

Allgemeiner Teil

Martin Rothland

Magister magistri lupus? ‚Mobbing‘ am Arbeitsplatz Schule 235

Andreas Krause

Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept 254

Diskussion

Alfred Langewand

Über die Schwierigkeit, Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu begreifen 274

Dietrich Benner

Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ her zu begreifen. Eine Erwiderung auf Alfred Langewand 290

Besprechungen

Kludia Schultheis

Winfried Böhm (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? 305

Micha Brumlik

Ernst Martin: Sozialpädagogische Berufsethik. Auf der Suche nach dem richtigen Handeln 307

Juliane Jacobi

Angelika Schaser: Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft
Caroline Hopf/Eva Matthes: Helene Lange und Gertrud Bäumer. Ihr Engagement für die Frauen- und Mädchenbildung. Kommentierte Texte 308

Theodor Schulze

Charlotte Heinritz: Auf ungebahnten Wegen. Frauenautobiographien um 1900 ... 311

Marc Depaepe

Dietrich Benner/Herwart Kemper: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. *Teil 1:* Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus; *Teil 2:* Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik

Dietrich Benner/Herwart Kemper (Hrsg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. *Teil 1:* Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus; *Teil 2:* Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik 314

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 321

Content

Essay

Hans-Werner Fuchs

Towards a world curriculum? – The concept of basic education (literacy) underlying PISA and the tasks allocated to schooling	161
--	-----

Topic: Large Scale Assessments – Chances and Consequences

Peter Martin Roeder

TIMSS and PISA – Prospects of a Fresh Start in Educational Policy and the Monitoring of the School System?	180
--	-----

*Wilfried Bos/Eva-Maria Lankes/Manfred Prenzel/Knut Schwippert/Gerd Walther/
Renate Valtin/Andreas Voss*

To which questions does a combined interpretation of the results yielded by both PISA and IGLU provide well grounded answers?	198
---	-----

Kurt A. Heller

The Gymnasium between tradition and modern educational requirements	213
---	-----

Articles

Martin Rothland

Magister magistri lupus? Mobbing in Schools	235
---	-----

Andreas Krause

Research on Teachers' Ability to Cope with Stress – A broadening of the approach by including a psychology of action-concept of stress	254
--	-----

Discussion

Alfred Langewand

On the Difficulty of Understanding Education as a Challenge to Become Self-Active	274
---	-----

Dietrich Benner

On the Impossibility of Understanding Education Solely in Reference
to the Concept of a 'Summons to Self-Activity'. A reply to Alfred Langewand 290

Book Reviews 305

New Books 321

Der zweite Punkt betrifft den Zusammenhang von zentralen Lebensthemen und autobiographischen Schreibformen. Hier finde ich das Ergebnis wenig überzeugend: Anders als literarische Produktionen wie Gedichte, Dramen oder Romane orientieren sich Autobiographien kaum an literarischen Vorbildern und Traditionen. Zumindest müssten solche Rückgriffe nachweisbar sein. Es ist sehr unwahrscheinlich, dass Anna Meyer oder Adelheid Popp, als sie ihre Erfahrungen und Erinnerungen aufschrieben, Augustinus gelesen hatten (S. 279ff.) oder an die Apostelgeschichte dachten (S. 282ff.). Autobiographien wurzeln weniger in literarischen Traditionen als in der erinnernden Besinnung im Tagebuchschreiben oder in der mitteilenden Vergegenwärtigung im Erzählen unter Weggefährten. Sie erschaffen ihre Gattungsmerkmale gleichzeitig immer wieder aus dem Lebenszusammenhang neu. Dabei können sie auch andere Textsorten nach Bedarf aufnehmen und einschmelzen – Briefe, Angaben zur Person, Chroniken, Werkverzeichnisse oder Auszüge aus Dokumenten und eigenen Artikeln oder Schriften. Auszunehmen sind vielleicht Dichterinnen und an Heilige Schriften und Lieder gewöhnte Kirchgängerinnen.

Doch dieser Einwand betrifft lediglich ein Nebenresultat der Untersuchung. Insgesamt ist dies ein lesenswertes Buch – vielleicht auch, weil das bisweilen etwas langatmige Verfahren der sukzessiv fortschreitenden Textanalyse sehr viel Originalton einbringt und somit dem Leser nicht nur anschauliche Einblicke in zwanzig interessante einzelne Lebensgeschichten gewährt, sondern im Ganzen auch Einsichten in die Veränderung des Selbstbewusstseins von Frauen in der beginnenden Moderne. Es ist erstaunlich, wie wenig noch sich das Streben nach Selbstständigkeit und Ebenbürtigkeit in dieser Phase ausdrücklich und aggressiv gegen die Männer richtet.

Prof. Dr. Theodor Schulze
Wemkamp 17, 33739 Bielefeld

Dietrich Benner/Herwart Kemper: *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Humanismus; Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim/Basel: Beltz – Deutscher Studien Verlag 2001 (2. Aufl. 2002) bzw. 2002. 320 S. bzw. 366 S., je € 24,90.

Dietrich Benner/Herwart Kemper (Hrsg.): *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Humanismus; Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim/Basel: Beltz – Deutscher Studien Verlag 2000 bzw. 2001. 458 S. bzw. 502 S., je € 39,-.

Das vorliegende Sammelwerk, bestehend aus einer mehrbändigen Monographie und einer ebenfalls mehrbändigen Quellensammlung, von dem bereits die beiden ersten Teile erschienen sind und dem in Kürze noch ein dritter Teil hinzugefügt wird, belegt nicht nur, wie lebendig die Allgemeine Pädagogik als akademische Disziplin im deutschen Sprachraum ist, sondern auch die Dynamik, die sich unter dem Impuls von Dietrich Benner an der Humboldt-Universität zu Berlin entwickelt hat. Im Anschluss an sein Standardwerk *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft* hat Benner nun gemeinsam mit seinem Erfurter Kollegen Herwart Kemper eine didaktisch unterbaute Variante zur Reformpädagogik vorgelegt. Ohne Zweifel können die breit angelegten Abhandlungen (*Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, im folgenden mit *TuG* abgekürzt) als Grundlagenlektüre für Vorlesungen eingesetzt werden, während die dazugehörigen *Quellentexte* (Q) problemlos in Übungen, Seminaren, begleitenden Selbststudien u.ä. eingesetzt werden dürften. Sogar für die wissenschaftliche Forschung sind sie nicht unwichtig, weil neben Standardtexten viele bisher nicht veröffentlichte Quellen aufgenommen wurden, was ein nicht zu unterschätzendes Verdienst ist (dies gilt allerdings eher für den ersten als für den zweiten Teil).

Die Bände sind das Ergebnis einer jahrelangen, von der Deutschen Forschungsge-

meinschaft geförderten Forschungsarbeit, an der sich neben den schon erwähnten Autoren verschiedene Forscher und Studierende beteiligt haben. Solche Respekt gebietende Leistung ist für die historisch-philosophisch orientierte Forschung ein Glücksfall in einer Zeit, wo ihre Arbeit – außerhalb Deutschlands vermutlich (noch) mehr als im Lande selbst – von Politikern und den sie umgebenden Bürokraten und Technokraten immer seltener für relevant gehalten wird. Als ob die historisch-philosophische Reflexion des eigenen Handelns nicht zur professionellen Kompetenz von Pädagogen und Lehrkräften gezählt werden könne! Woher sonst sollten sie das kritische Korrektiv für die als segensreich angepriesenen Reformvorschläge von Politikern hernehmen?

Wie die Autoren im Vorwort des ersten Bandes der *Monographie* darlegen, verfolgen sie mit diesem ambitionösen Projekt das Ziel, „für den Zeitraum von der Aufklärung bis zur Gegenwart theoretisch und praktisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen pädagogischen Konzepten und Erfahrungen aus Reform- und Versuchsschulen, staatlicher Schulreform und der Entwicklung der modernen Erziehungswissenschaft in Deutschland herauszuarbeiten“ (*TuG*, I, S. 9). Sie haben zudem den Anspruch einer „Theorie- und Praxisgeschichte“, die auf hagiographische Verklärungen verzichtet, dafür die „Entwicklungen und Lernprozesse rekonstruiert“ (ebd.), die zwischen Praxis, Bildungspolitik und Theorie stattgefunden haben.

Diese These wird im Einleitungskapitel für den gesamten Untersuchungszeitraum erläutert, wobei das Verhältnis zwischen „Reform- und Normalpädagogik“ im Zentrum steht. Das 2. Kapitel konzentriert sich auf die Zeit der Aufklärung und des Neuhumanismus, wobei das Schwergewicht auf der Darstellung der neuartigen Problemstellungen liegt. Das 3. Kapitel diskutiert diese Zeit anhand der drei Beispiele Philanthropin (J. B. Basedow), Schnepfenthal (Ch. G. Salzmann) und Conradinum in Jenkau und zeigt die Konsequenzen auf, die Wilhelm von Humboldt aus der pädagogischen Aufklärung für seine preußische Schulreform zieht. Das 4. Kapitel zieht mit der Deutschen Klassik eine Bilanz dieser ersten Epoche von Reformen.

Der zweite Band umfasst die Zeit von 1900 bis zum Ende der Weimarer Republik. Im Einleitungskapitel wird die schon im ersten Band erläuterte These nochmals dargestellt, während im 2. Kapitel die Pädagogische Bewegung im Zentrum steht. Es wird dabei zu zeigen versucht, wie das Erziehungsverständnis aus der ersten pädagogischen Bewegung (Aufklärung und Neuhumanismus) in die zweite pädagogische Bewegung transformiert wird und wie sich der Bildungsbegriff der Aufklärung und des Neuhumanismus zum Paradigma der natürlichen oder kindgemäßen Entwicklung wandelt. Das 3. Kapitel stellt Alternativen zur Staatsschule des 19. Jahrhunderts dar, und das 4. Kapitel zeigt, wie einerseits in der Kritik an der zweiten pädagogischen Bewegung die Ideen der ersten wieder dominanter wurden und welchen Einfluss andererseits die zweite Reformpädagogik auf die Entstehung der empirischen, geisteswissenschaftlichen und transzendental-kritischen Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft hatte. – Im noch nicht erschienenen dritten Band soll die Entwicklung von 1945 bis zur deutschen Einheit dargestellt werden.

Der erste *Quellenband* umfasst die „Schulversuche zur Zeit der pädagogischen Aufklärung des 18. Jahrhunderts“ und die „staatliche Schulreform seit Beginn des 19. Jahrhunderts“ (*Q*, I, S. 9). Die ausgewählten Texte reichen von der Debatte über die Verstaatlichung des öffentlichen Unterrichtswesens (G. C. Harles, P. Villaume, H. S. Reimarus, zwei anonyme Texte), über Beispiele prominenter (privater) Schulversuche (Philanthropin, Schnepfenthal, Conradinum) bis zu „grundlagentheoretischen Reflexionen“ über das Verhältnis von Pädagogik und Politik am Beispiel der Schule und Erziehung (E. Ch. Trapp, W. v. Humboldt, J. F. Herbart, G. W. F. Hegel, F. D. E. Schleiermacher). Erfreulicherweise wurden dabei auch bisher unpublizierte Quellen aus Archiven erschlossen, die jetzt in Transkription präsentiert werden; leider sind sie aber sprachlich modernisiert worden, was aus editorischer Sicht zu bedauern ist und aus historisch-methodischer Sicht den „Wert“ der Quellen schmälert.

Der zweite *Quellenband* konzentriert sich fast ausschließlich auf Texte zu alternativen

Schulen. In einem kurzen Einleitungskapitel werden diese Quellen mit drei weiteren ergänzt (F. A. W. Diesterweg, C. G. Scheibert, W. Rein), die den Anspruch haben, „Auskunft über die Vorgeschichte der von ihr [scil. der Pädagogischen Bewegung] entwickelten Schulalternativen“ zu geben (Q, II, S. 12). Bei der Auswahl der Quellentexte wurde wie schon beim ersten Band darauf geachtet, dass nicht nur Selbstdarstellungen zum Abdruck gelangen, sondern die einzelnen Schulprojekte auch durch Berichte aus der Praxis, durch Selbstreflexionen und externe Kritik wirklichkeitsnäher aufscheinen. Somit trifft der Lesende nicht nur auf die bekannten „Klassiker“ der alternativen Schulprojekte, sondern durchaus auch auf unbekanntere „Trouvaillen“. – Allerdings beziehen sich so gut wie alle Quellen (wie im Übrigen auch die Untersuchungen in der Monographie) auf die Reformpädagogik in der *Schule* – als hätte die Reformpädagogik nicht auch in außerschulischen Bereichen, beispielsweise in der Fürsorgeerziehung, in der Erwachsenenbildung, in der Jugendarbeit, eine bedeutende Rolle gespielt!

Trotz des weit gespannten Rahmens und der Detailfülle wurde mir als international orientiertem Forscher der Appetit so manches Mal nicht gestillt. Deshalb möchte ich diese Besprechung nutzen, nicht nur das überaus verdiente Lob für dieses Projekt zu formulieren oder ein detailliertes Bild der besprochenen Entwicklungen zu vermitteln. Vielmehr will ich einen kritischen Dialog mit der Form und der Darstellung der historischen Erforschung der Reformpädagogik wagen, um im Interesse zukünftiger Entwicklungen eine kritische Reflexion anzuregen.

Wer dieses Werk zur Hand nimmt, merkt gleich, dass es sich um ein typisch deutsches Produkt handelt. So beschränkt sich die Auswahl der besprochenen Autoren fast ausschließlich auf das deutsche Sprachgebiet, und die konzeptuelle Arbeit bestätigt diesen Eindruck noch – und das, obwohl die „Reformpädagogik“ sich als „neue Erziehung“ im 19. und 20. Jahrhundert überdeutlich als internationales Phänomen profiliert hat, sodass über die reformpädagogische Bewegung weltweit inzwischen eine ganze Bibliothek existiert. Trotzdem sind im vorliegenden Werk die Ko-

ryphäen und Epigonen dieser Bewegung Deutsche. Zwar werden in Teil I der Monographie u.a. Locke und Rousseau als Vorbild genannt und in Teil II Dewey zur Sprache gebracht, aber in den Quellenbänden werden sie nicht erwähnt. Darüber hinaus ist die herangezogene Literatur nur deutsch und werden die „großen Denker“ nur in der Sprache Goethes gelesen und zitiert (was nicht immer nachzuvollziehen ist, weil eine Bibliographie und ein Register leider fehlen, was hoffentlich im dritten Teil noch nachgeholt wird). Mit Comenius, dem Vater des „europäischen“ Schulbuchs, ist das nicht anders – und was heißt, bezogen auf das 17. Jahrhundert, überhaupt „europäisch“?

Im Gegensatz zu traditionelleren Arbeiten über die Reformpädagogik in Deutschland haben sich Benner und Kemper in ihrer Analyse nicht auf die klassische Periode dessen beschränkt, was normalerweise die Pädagogische Bewegung (mit einem großen „P“) genannt wird, sondern sie sehen die Periode, von der man annimmt, dass sie sich vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik erstreckt, nur als eine Übergangsphase einer viel breiter gefassten pädagogischen Bewegung (mit einem kleinen „p“). In dieser unterscheiden sie drei Phasen; sie beginnt in der Aufklärung und setzt sich bis in die Gegenwart fort. Deshalb haben die Autoren auch drei Teile geplant. Angesichts des Kontinuitätsdenkens ist eine derartige Herangehensweise sicher begrüßenswert. Wenn man aber – was hier überdeutlich der Fall ist – unbedingt festhält am Spezifischen dieser drei (im Übrigen sehr vorhersehbaren) Subphasen mit ihren traditionellen Zäsuren, dann ist das Denken in Begriffen wie ‚plötzliche Veränderung‘ oder ‚Diskontinuität‘ fast schon unvermeidlich. Dieses Paradox wird von den Autoren wenigstens teilweise mit der Verwendung des Begriffs „Normalpädagogik“ gelöst, der als eine Art Gegenpol zur Reformpädagogik gesetzt wird. Die „Reform“ kennzeichnet ihnen zufolge im Prozess der Modernisierung die Ausnahme von der „Normalsituation“ im Verhältnis von Staat, Bildungssystem, Bildungspolitik und Reformpädagogik. Heutzutage sind pädagogische Reformen in der Regel Initiativen der Politik, was in der Vergangenheit

nicht der Fall war. Die kreativen Reformen waren Individualisten, die außerhalb des Kontextes der gefestigten Regeln auf eigene Initiative und im kleinen Maßstab experimentierten und dies meist in privaten Einrichtungen. In dem Maße, wie sie erfolgreich waren, konnten ihre „außergewöhnlichen“ Reformen in das Alltägliche und Normale übernommen werden, woraus sich – so die Autoren – eine Art Dialektik zwischen Reformpädagogik und Normalpädagogik entwickelte: „Als ein formales, für die Theorie- und Institutionengeschichte bedeutsames Kriterium zur Abgrenzung von Normal- und Reformpädagogik läßt sich damit festhalten, daß reformpädagogische Phasen in der Entwicklung des Bildungswesens älteren normalpädagogischen Phasen folgen und künftigen vorausgehen. Ihr politischer Charakter ist darin begründet, daß in ihnen eine Neubestimmung des Erziehungs- und Bildungssystems erfolgt, die es zunächst zu finden gilt und die erst tradiert werden kann, wenn sie eine bestimmte Gestalt angenommen hat. Ziel reformpädagogischer Phasen ist es somit, eine ältere Normalpädagogik auf dem Wege der Reform in eine neue Normalpädagogik zu transformieren.“ (TuG, I, S. 18)

Die dialektische Spannung zwischen „normal“ und „reformierend“ soll die vorausgesetzte Logik, den verborgenen ‚Masterplan‘ der einander folgenden Reformen verdeutlichen; er ist der rationale Faden, der das Bündel der verschiedenen Reformprojekte der vergangenen drei Jahrhunderte zusammenhalten muss. Dennoch darf die Frage erlaubt sein, ob die pädagogische Wirklichkeit tatsächlich von einer solchen konzeptuellen Einheit geprägt wurde. Kann die Geschichte der pädagogischen Reformen wirklich als eine teleologisch definierte Aneinanderreihung von „Einflüssen“ gelesen werden (vgl. z. B. den Einfluss Rousseaus auf die Philanthropen; S. 75)? Dieser in der Studie oft verwendete Begriff wird übrigens nie operationalisiert, sondern in bester deutscher Tradition „ideenhistorisch“ verwendet. In diesem Sinne scheint das vorliegende Werk vor allem selbst ein historischer Exponent der pädagogischen Bewegung Deutschlands zu sein, die es dialektisch zu beschreiben versucht, und weniger eine historisch distanzierte Untersuchung, für die es sich

ausgibt. Implizit trägt die Analyse den Stempel der Pädagogisierung, die sie untersucht. Die zunehmenden Bemühungen zur Erziehung und Ausbildung resultieren, auch wegen des Einflusses der pädagogischen Theorie, in einem immer besser werdenden System. Auch wenn das Buch regelmäßig die Beziehung zur umgebenden Kultur, Gesellschaft und Wirtschaft usw. aufzeigt, so wird das Pädagogische dort dennoch als eine relativ autonome Subkultur behandelt, die am besten von innen heraus erforscht werde. Von einer echten wissenschaftshistorischen oder sogar wissenschaftssoziologischen Infragestellung, wie sie in der neueren Literatur entwickelt wird, kann hier keine Rede sein.

Idealtypisch werden von den Autoren, als Konsequenz der Dialektik von Normal- und Reformpädagogik, nur drei Formen (und/oder „Möglichkeiten“!) der pädagogischen Geschichtsschreibung unterschieden. Die erste übernimmt den Diskurs der Reformen und ist dadurch triumphalistisch. Sie mündet in eine „Hofberichterstattung, welche eine ‚gute‘ reformpädagogische Praxis einer ‚inkonsequenten‘ staatlichen Bildungspolitik gegenüberstellt“ (TuG, I, S. 25). Die zweite versucht genau das Gegenteil: Sie bietet ein Gegengewicht für die Naivitäten und die Einseitigkeit der Reformpädagogik im Lichte der (praktischen) Normalisierungsphasen an. So entsteht allerdings das Risiko, dass das Stimulierende und Steuernde der Reformpädagogik in dieser Entwicklung unterschätzt wird. Ein dritter Weg, der von Benner und Kemper verfolgt wird, „besteht darin, die pädagogische Theorie- und Praxisdiskussion zum Gegenstand einer reflexiven und systematischen Historiographie zu erheben“ (S. 26).

Eine solche Typologie verpasst nicht nur den Anschluss an den Mainstream der pädagogischen Historiographie in Europa, den USA und Lateinamerika, sie geht außerdem von zahlreichen *Apriori* aus, die manchmal in Vorurteile und Stereotypen ausarten. Ein solches ist ohne Zweifel die Annahme, dass die pädagogische Geschichtsschreibung im Dienste der pädagogischen Theoriebildung stehen müsse. Wie schon der Titel des Werks verdeutlicht, wird *de facto* von einem Primat der Theorie über die Geschichte der Reformpädagogik

ausgegangen. Die Autoren nennen dies programmatisch „eine Theoriegeschichte der Reformpädagogik“ (S. 30), wobei implizit angenommen wird, dass die Theorie die Praxis beeinflusst hat und die Theorie nicht als Artikulation und/oder Legitimation dessen verstanden wird, was in der damaligen Praxis üblich war. Eine solche These wäre ziemlich mühe-los mit neueren Forschungsergebnissen zu belegen gewesen. Laut Benner und Kemper bleibt allerdings – im Anschluss an den Kanon der Pädagogik – (der *Emile* von Jean-Jacques Rousseau, über die Antike, Hobbes und Locke) – die Aufklärungsphilosophie die geistige Inspirationsquelle jeder Reformpädagogik, die bei den Philanthropen ihren eigentlichen Anfang nimmt: „Die Philanthropen unternahmen in ihren Experimentaleinrichtungen ja den Versuch, die von diesen ausgeklammerte institutionentheoretische Problemstellung moderner Erziehung und Bildung zu bearbeiten und Rousseaus aporetisch-paradoxales Denken in ein pragmatisch erfolgreiches pädagogisches Denken und Handeln zu transformieren.“ (S. 84)

Vermutlich sind die Philanthropen – die Beschreibung von Benner und Kemper bestätigen mich in dieser Meinung – besser zu erklären als Exponenten der modernen pädagogisierten „Schulordnung“, die sich vom 18. Jahrhundert an im Westen ausbreitete und deren Vorväter im 16. und 17. Jahrhundert wahrscheinlich die Jesuiten waren, wie es übrigens auch ältere und noch deutlicher neuere französische Forschungen vermuten lassen. Vielleicht war die pädagogische Ordnung des schulischen Lebens (mit moralischer Erziehung als Hauptziel, Zeugnissen, Stundenplänen, Strafen und Belohnungen u.ä. als Techniken) der eigentliche Kern der „normalen“ Pädagogik – im Kontext des 19. Jahrhunderts sprechen Larry Cuban und David Tyack in den Vereinigten Staaten in diesem Zusammenhang von einer „*grammar of schooling*“ – und erübrigt sich die Dialektik von Reformpädagogik und Normalpädagogik zur Erklärung dieser Entwicklung. Aber dies setzt in Anlehnung an neuere Forschung voraus, dass sich der Blick vor allem auf die mikrohistorische Realität der erzieherischen Arbeit konzentriert und weniger auf den makrohisto-

risch interpretierten Kampf zwischen den Auffassungen der „normalen“ Bildungspolitik einerseits und der Rhetorik der Reformpädagogik andererseits. Übrigens würde eine Miteinbeziehung der Jesuiten (und der dazu gehörenden Gegenreformation) die Erklärung, dass die – natürlich als demokratisch bezeichnete – „Reformpädagogik“ (denn erst nach der deutschen Einheit könne die volle Tragweite der Bewegung begriffen und erforscht werden, wie die Autoren auf S. 23 festhalten) in der Verlängerung der Reformation liege, auch in eine andere Perspektive rücken.

Der Gedanke, eine Erklärung in Begriffen der Pädagogisierung und Verschulung könne angemessener sein, überfiel mich auch bei der Lektüre des Kapitels über Humboldt und die preußische Schulreform. Genauso wie das während der Aufklärung bei den Philanthropen der Fall war, wurde die „neue“ Schule hier das Symbol der Hoffnung auf eine „Versittlichung des Menschen als Individuum und Gattungswesen“ (I, S. 185f.). Und diese Hoffnung widersprach sicher nicht der „Verschulung und Expansion allgemeiner Bildung“ (I, S. 258), die Humboldt vertrat, sondern überschneidet sich meiner Meinung nach mit dieser. Etwas Ähnliches könnte auch mit Beispielen aus der bayerischen Schulentwicklung (die hier zu Unrecht unberücksichtigt bleibt, weil laut herrschendem Stereotyp Preußen der Motor der deutschen Bildungsgeschichte war) belegt werden, über die unter anderem Max Liedtke ausführlich geforscht und publiziert hat. Es kann und darf denn auch stimmen, dass „jede“ (*sic!*) Reformpädagogik versucht, „die Reformkonzepte, die sie vertritt, zu realisieren“. Trotzdem verstehe ich nicht richtig, warum man das Konzept *Normalpädagogik* braucht, um dieser Tatsache zur Einsicht zu verhelfen (I, S. 26). Anstatt so die Theoriebildung der Geschichte zu bereichern, erlauben solche Verallgemeinerungen und groben Klassifizierungen die Einbindung der Geschichte in die Dialektik einer im Voraus behaupteten Dichotomie.

Es fällt allerdings auf, dass die „Normalpädagogik“, so wie sie hier dargestellt wird, keine einzige Konnotation mit den im Sinne Michel Foucaults interpretierten Normalisierungs- und/oder Disziplinierungsparadigmen hat, die

in vielen Arbeiten aus der pädagogischen Historiographie noch immer intensiv genutzt werden, etwa bei den amerikanischen Forschern Sol Cohen, Tom Popkewitz und vielen anderen. Ob man zur Erklärung der realen Entwicklung der Bildungsreformen solch eine „grand theory“ benötigt, möchte ich an dieser Stelle nicht diskutieren; Tatsache ist aber – und das kommt auch in den Publikationen des besonders häufig [aber nicht so bei Benner und Kemper!] zitierten Sozialhistorikers Ulrich Herrmann zum Ausdruck –, dass dies auf die strukturelle Definition der erforschten „Einflüsse“ hinweist. Dass Rousseau in Deutschland zur Bibel der Aufklärungspädagogen und danach der Reformpädagogen wurde, hatte seinen Grund vielleicht eher im ökonomischen und soziologischen Unterbau der immer bürgerlicher werdenden, sich verschulenden Gesellschaft und weit weniger in einer ideengeschichtlichen Genealogie sich gegenseitig beeinflussender Denker. War das übrigens nicht auch in der Schweiz der Fall, wo laut Überlieferung Pestalozzi die Katalysatorrolle der Philanthropen übernahm? In der vorliegenden Studie scheint Zürich aber sehr weit weg zu sein, und Pestalozzi ist aus dem Gesichtsfeld verschwunden. *Mutatis mutandis* gilt dies auch für Rudolf Steiner im zweiten Teil.

Wie dem auch sei, der konzeptuelle Rahmen, den die Autoren übrigens regelmäßig selbst aus dem Auge zu verlieren scheinen, müsste meines Erachtens verfeinert werden. In diesem Zusammenhang sei die Abhandlung über die empirische Pädagogik (II, S. 66ff., 340ff.) erwähnt. Es wird hier ziemlich unproblematisch behauptet, diese Bewegung habe an der Seite der Reformen gestanden. In traditionellen Schriften über Reformpädagogik wird die experimentelle Forschung tatsächlich als wissenschaftliche Parallele der praktischen Experimente der Reformen gesehen. Aber ist das so? Wer die „Resultate“ dieser wissenschaftlichen Forschung in der experimentellen Pädagogik betrachtet, stellt sehr schnell fest, dass diese keine grundlegende Praxisreform eröffnet hat. Die bereits erwähnte Grammatik der Verschulung und Pädagogisierung haben sie sicher nicht beeinflusst. Noch mehr als die Reformpädagogik, die im Nachhinein auch im

Herbartianischen Sinne von ihr integriert wurde, wurden sie von diesen instrumentalisiert. Die „objektive“ und „statusreiche“ experimentelle Forschung hatte nicht das Erstrebenswerte, sondern die Wirklichkeit des schulischen Lebens als Ausgangspunkt. Dadurch wurde von den Experimentalpädagogen selbst eine Hierarchisierung und Demarkierung zur fast grenzenlosen Erneuerungssucht der Reformpädagogen geschaffen. Raymond Buyse, eine Autorität im französischen Sprachraum, nannte ihr Programm abfällig „pédagogie expérimentée“ (was in etwa mit *Erlebnispädagogik* übereinstimmt), die mit der wissenschaftlichen Forschung der „pédagogie expérimentale“ kaum etwas zu tun hatte, welche genau wie die Medizin an den Universitäten zur akademischen Disziplin ausgebaut werden sollte. Ich vertrete übrigens die Auffassung, dass der Streit zwischen Wilhelm August Lay und Ernst Meumann nur vor dem strukturellen Hintergrund der Professionalisierungs- und Akademisierungsdebatte begriffen werden kann, was hier aber nur als wissenschaftsinterne Debatte dargestellt wird.

Eher als eine „Kopernikanische Revolution“, die sowieso als Kontinuität oder Diskontinuität anderer „Hauptströmungen“ verstanden werden muss, sollte sich die historische Erforschung der Reformpädagogik auf die strukturellen Prozesse konzentrieren, die diese Bewegung zu einem internationalen Netzwerk gemacht haben. Dies nur am Rande: Der Begriff „Kopernikanische Revolution“ zirkulierte als programmatorischer Slogan innerhalb der Reformpädagogik schon vor dem Ersten Weltkrieg im Genfer Milieu von Edouard Claparède (und kann deshalb nicht als eine Nachkriegswortschöpfung eines gewissen Gläser bezeichnet werden; *TuG*, II, S. 60). Wissenschaftssoziologische Analysen des Netzwerks der Reformpädagogik (nicht notwendigerweise im Sinne Niklas Luhmanns), des dazugehörigen Eigendiskurses sowie der Sprachspiele, die der Bewegung ihre Einheit und Kohärenz verschafften, wären besonders willkommen. Sie könnten der wertvollen Erschließung der Quellen durch Benner und Kemper weiteren Glanz verschaffen. Ich nenne in diesem Zusammenhang einige Beispiele: Mich überraschte die Analogie der Legendenbildung

zwischen Hermann Lietz und Ovide Decroly: Beide – und sie waren bestimmt nicht die einzigen – behaupten, ihre unglückliche Schuljugend sei die Motivation für ihr reformpädagogisches Handeln gewesen. Mich hat auch erstaunt, dass bei beiden Reforminstituten der Input von Kindern aus der Arbeiterklasse so gut wie inexistent war. Sind das keine ausgezeichneten Möglichkeiten zur Demaskierung des Eigendiskurses und der Legendenbildung der Bewegung? In derselben Perspektive macht mich die Feststellung, dass Peter Petersen 1947 einen Großteil eines Manuskripts aus der Nazi-Zeit veröffentlicht (mit der vielsagenden Korrektur der „Adolf-Hitler-Schule“ in „Odenwaldschule“), besonders neugierig auf die Erforschung der Periode nach Weimar. War die Diktatur wirklich eine Zäsur für die Reformpädagogik? Oder überlebten das Netzwerk und der dazugehörige Diskurs? Schließ-

lich wirkt die Beschreibung Siegfried Bernfelds, als Weiterführung früherer Studien von Heinz-Elmar Tenorth, ansteckend. Fand dieser kein Pendant in Walter Benjamin, dessen Persönlichkeit im Ausland im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht? (Siehe neuerdings dazu Peter Dudek: Fetisch Jugend. Walter Benjamin und Siegfried Bernfeld – Jugendprotest am Vorabend des Ersten Weltkriegs. Bad Heilbrunn 2002.) Auch dies wäre ein weiterer Gegenstand für *komparativ-historische* Forschung. Leider ist dies eine Dimension, die man im hier vorliegenden Buch, das unbestreitbar einen enzyklopädischen Wert hat und Anerkennung verdient, zu oft vermisst.

Prof. Dr. Marc Depaepe
Katholieke Universiteit Leuven,
Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven
marc.depaepe@ped.kuleuven.ac.be