

Oelkers, Jürgen

Bruch und Kontinuität. Zum Modernisierungseffekt der Reformpädagogik

Zeitschrift für Pädagogik (1994) 4, S. 565-583



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Bruch und Kontinuität. Zum Modernisierungseffekt der Reformpädagogik - In: *Zeitschrift für Pädagogik* (1994) 4, S. 565-583 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108510 - DOI: 10.25656/01:10851

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108510>

<https://doi.org/10.25656/01:10851>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 40 – Heft 4 – Juli/August 1994

Essay

- 529 ALFRED K. TREML
Über die Unwissenheit

Thema: Reformpädagogik

- 541 ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS
Reformpädagogik – ein Rekonstruktions- und Rezeptionsproblem
- 549 RALF KOERRENZ
„Reformpädagogik“ als Systembegriff
- 565 JÜRGEN OELKERS
Bruch und Kontinuität. Zum Modernisierungseffekt der Reformpädagogik
- 585 HEINZ-ELMAR TENORTH
„Reformpädagogik“ – erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen

Diskussion

- 607 HEINZ RHYN
Allgemeinbildung, Staat und Politik. Zur aktuellen Diskussion um die angelsächsische „liberal education“
- 627 CHRISTIAN NIEMEYER
Unzeitgemäße Sozialpädagogik. Erwägungen auf dem Weg zur Rephilosophierung einer Einzelwissenschaft unter Bezug auf Nietzsche
- 647 HERMANN ASTLEITNER/DETLEV LEUTNER
Computer in Unterricht und Ausbildung – Neue Anforderungen an Lehrer, Ausbilder und Trainer?

Besprechungen

- 667 MICHAEL WINKLER
Rudolf Lassahn/Birgit Ofenbach (Hrsg.): *Bildung in Europa*
Walter Hornstein/Gerd Mutz unter Mitarbeit von *Irene Kühnlein*
und *Angelika Pofertl*: *Die europäische Einigung als gesellschaftlicher*
Prozeß. Soziale Problemlagen, Partizipation und kulturelle Trans-
formation
- 672 CARL-LUDWIG FURCK
Oskar Anweiler/Hans-Jürgen Fuchs/Martina Dorner/Eberhard
Petermann (Hrsg.): *Bildungspolitik in Deutschland. Ein historisch-*
vergleichender Quellenband
- 674 STEFAN AUFENANGER
Rainald Merkert: *Medien und Erziehung. Einführung in pädago-*
gische Fragen des Medienzeitalters
Detlev Schnoor: *Sehen lernen in der Fernsehgesellschaft. Das päd-*
agogische Prinzip Anschaulichkeit im Zeitalter technischer Bilder
Gerhard Tulodziecki: *Medienerziehung in Schule und Unterricht*
Wolfgang Schill/Gerhard Tulodziecki/Wolf-Rüdiger Wagner (Hrsg.):
Medienpädagogisches Handeln in der Schule

Dokumentation

- 681 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 529 ALFRED K. TREML
On Ignorance

Topic: Reform Pedagogics

- 541 ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS
Reform Pedagogics – A Reconstruction and Reception Problem
- 549 RALF KOERRENZ
“Reform Pedagogics” As Systems Concept
- 565 JÜRGEN OELKERS
Disruption and Continuity – The modernization effect of reform pedagogics
- 585 HEINZ-ELMAR TENORTH
Reform Pedagogics – A renewed attempt to come to terms with an astonishing phenomenon

Discussion

- 607 HEINZ RHYN
General Education, State, and Politics – The present discussion on the Anglo-Saxon concept of liberal education
- 627 CHRISTIAN NIEMEYER
Untimely Social Pedagogics – Reflections concerning a renewed philosophical grounding of a science by drawing on Nietzsche
- 647 HERMANN ASTLEITNER/DETLEV LEUTNER
Computers In School and Vocational Training – New demands on teachers and trainers?

Reviews

Documentation

- 681 Recent Pedagogical Publications

Bruch und Kontinuität

Zum Modernisierungseffekt der Reformpädagogik¹

Zusammenfassung

Untersucht wird die Frage, ob, und wenn ja, in welchem Sinne die internationale Reformpädagogik nach 1890 eine neue Ära gewesen ist. Anhand einer vergleichenden Literaturanalyse werden zunächst die Modernisierungsbehauptungen verschiedener reformpädagogischer Autoren nachgewiesen, bevor dann die Kontinuierung der Tradition beschrieben und am Schluß die typische reformpädagogische Semantik mit tatsächlichen Modernisierungseffekten im Bildungssystem zusammengebracht wird. Die These definiert einen paradoxen Tatbestand: Sehr traditionelle Motive und Denkbilder der Pädagogik des 19. Jahrhunderts werden in theoretisch wie empirisch neue Kontexte urbaner Großstadterfahrung übersetzt, ohne ihre reformprägende Kraft zu verlieren.

Pour l'ère nouvelle hieß die von ADOLPHE FERRIERE in Genf herausgegebene französische Ausgabe des ersten internationalen Zeitschriftenverbundes in der Geschichte der Pädagogik. Die Kooperation wurde getragen von der 1921 in Calais gegründeten *New Education Fellowship*.² Diese lockere Organisation europäischer und amerikanischer Reformpädagogen ließ unter ihrem Namen drei Zeitschriften erscheinen, die schon im Titel den Epochenwechsel in der Erziehung anzeigen sollten, „*Pour l'ère nouvelle*“, „*The New Era*“ und „*Das werdende Zeitalter*“.³

Auf dem Titelblatt des ersten Heftes (Januar 1922) wird „*Pour l'ère nouvelle*“ eingeführt als „*La revue des pionniers de l'éducation*“. Diese Pioniere werden unter der Überschrift „*notre ligue*“ den Lesern vorgestellt. Zu ihnen

1 Vortrag in der Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden am 2. Juli 1993.

2 Die „*New Education Fellowship*“ entstand als nationale Vereinigung 1920 in London, hervorgehend aus Kreisen der *Theosophical Society*. Die erste Präsidentin der englischen Fellowship war BEATRICE ENSOR, die 1921 einen internationalen Kongreß in Calais organisierte, in dessen Verlauf die „Liga für die Erneuerung der Erziehung“ ins Leben gerufen wurde. Die Liga (ab 1927 „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“) hielt bis zum Zweiten Weltkrieg weitere internationale Tagungen in Montreux (1923), Heidelberg (1925), Locarno (1927), Helsingör (1929), Nizza (1932), Cheltenham (1937) und Ann Arbor (1941) ab. In Nizza waren 53 Nationen vertreten. Zu diesem Zeitpunkt hatte die „Fellowship“ etwa 1800 Mitglieder (BOYD/RAWSON 1965, S. 86; die anderen Angaben nach: STEWART 1968 vol. II; RÖHRS 1977).

3 *Pour l'ère nouvelle* wurde 1922 gegründet und erschien bis 1940, in einer Neuen Folge von 1946–1954; *The New Era* wurde 1920 gegründet, hatte als erste Herausgeber BEATRICE ENSOR und ALEXANDER NEILL, wechselte danach mehrfach den Verlag, aber erschien bis 1971; *Das werdende Zeitalter* wurde 1922 (als Nachfolgerin der „Internationalen Erziehungsrundschau“, 1920/21) gegründet, von ELISABETH ROTTEN und KARL WILKER herausgegeben und erschien bis 1932.

zählen unter anderem OVIDE DECROLY, der in Brüssel die *Ecole de l'Ermitage* leitet, GEORGES BERTIER, der Direktor der *Ecole des Roches*, des ersten französischen Landerziehungsheims, ROGER COUSINET, ein französischer Schulinspektor und Mitbegründer der Gesellschaft „La nouvelle éducation“⁴, GRUSEPPE LOMBARDO-RADICE, der Begründer der *scuola serena* in Italien sowie natürlich FERRIERE selbst.

Mit diesem Personal sollte die neue Epoche der Erziehung im frankophonen Kulturraum eingeleitet und dauerhaft etabliert werden. Den programmatischen Artikel schrieb FERRIERE selbst, er begründete den Namen und den Anspruch der Zeitschrift. Das Neue an der „neuen Erziehung“ sei die strikte Kindorientierung: „Chaque enfant grandit selon son espèce, selon sa variété, selon la nuance particulière de son esprit“ (FERRIERE 1922, S. 2). Aber ist das wirklich eine radikale *Innovation*, fragt FERRIERE, und stellt sich dann ausdrücklich in eine bestimmte pädagogische Tradition, die für die „neue Erziehung“ maßgebend sei. Sie müsse eigentlich als *Renovation* verstanden werden, als *Renovation* im Geiste ROUSSEAUS und PESTALOZZIS, aber auch im Sinne der christlichen Nächstenliebe oder der fernöstlichen Weisheit. Gemeinsam sei allen diesen Traditionen eine Vorstellung von Erziehung „qui se base sur l'élan de vie spirituelle de l'individu“ (ebd., S. 3).

Aber wie kommt dann eine neue Epoche, die *ère nouvelle* der Erziehung, zustande? Wie entsteht „Reformpädagogik“, wenn sich auch die *alte* Pädagogik ständig auf ROUSSEAU und PESTALOZZI berufen hat? Die neue Erziehung kann nicht einfach die Fortsetzung der Tradition mit etwas anderen Mitteln sein. FERRIERE sagt dies auch ganz deutlich, es könne nicht um eine weitere „méthode didactique“ gehen, vielmehr müsse eine radikal neue Erziehung begründet werden, die sich auf nicht weniger als die Menschheit an sich (l'humanité entière) richte, begründet mit Sätzen, die ROUSSEAU und PESTALOZZI sehr fremd gewesen wären: „Chaos de la Révolution: ce n'est plus l'autorité consentie d'autrefois, c'est l'anarchie relative préparant l'Ere nouvelle de la liberté réfléchie“ (ebd., S. 4). Nun ist an dieser Epochenbehauptung nicht der Zwang zur Traditionsstiftung, auch nicht die damit verbundene Linie, interessant, sondern der immanente Widerspruch: Wie kann es eine moderne Erziehung geben, wenn sie im Kern keinen Bruch, sondern eine starke Reformkontinuität darstellt? Es soll sich nicht um eine Querelle zwischen *anciens* und *modernes* handeln, aber zugleich wird eine neue Ära angenommen, die zentrale Prinzipien der „alten“ Erziehung außer Kraft setzen soll. Sie ist Bruch und zugleich Kontinuität, aber wie kann es eine Revolution der Erziehung geben, die die eigene Tradition unberührt läßt oder sie sogar zur Legitimation benutzt?

Diese Frage wird mich in drei Schritten beschäftigen: Zunächst stelle ich FERRIERES Traditionsbehauptung in Frage: Was die Reformpädagogik spektakulär macht, ist der Bruch mit der Tradition. Es sind gerade nicht PESTALOZZI oder ROUSSEAU, die der „neuen Erziehung“ Pate stehen (1). Danach verfolge

⁴ ROGER COUSINET war Inspektor des Primarunterrichts in Frankreich von 1910 bis 1931, zudem Redakteur der „Ecole nouvelle française“ und Lehrbeauftragter (für Psychologie) an der Sorbonne. Seine Methode der Gruppenarbeit ist im frankophonen Schulraum stark beachtet worden.

ich die gegenteilige Behauptung, große Teile der Reformpädagogik sind sehr stark traditionell orientiert und leisten fast keine Innovation (2). Abschließend führe ich beide Linien zusammen und beschreibe die eigenartige Dialektik von Bruch und Kontinuität, die die Reformpädagogik insgesamt charakterisiert (3).

„Internationalität“ ist dabei in gewisser Weise grundlegend, wenigstens für die Emphase der Reform, für ihre Sprache und die wichtigsten Experimente. Allen nationalen Unterschieden zum Trotz entstehen „Landerziehungsheime“ überall gleich⁵, wird zu einem bestimmten Zeitpunkt die Kindorientierung populär, koppeln sich Ansätze der Erziehungs- und der Lebensreform, ohne in der pädagogischen Struktur nationalstaatlich differenziert werden zu können.

Die Emphase der „neuen Erziehung“ hat FERRIERE unnachahmlich so ausgedrückt: „Traum? Utopie? Ein berauschender Traum in jedem Falle. Eine Utopie, die verlangt, daß man sich für sie opfert! Wagen wir das Risiko. Arbeiten wir für die neue Ära der Erziehung. Und wer weiß: Was heute Utopie ist, wird morgen Realität sein (ebd.).“

1. Bruch mit der Tradition

FERRIERES „Pioniere“ der neuen Erziehung⁶ sind in einer bestimmten Hinsicht nicht die maßgebenden Erneuerer gewesen. Was FERRIERE in seiner Definition des neuen Zeitalters „*élan de vie*“ nannte, haben weder DECROLY noch COUSINET oder GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE erfunden oder auch nur verwendet. Alle drei sind Methodiker der Reform, die die Theorie, das neue Bild des Kindes, voraussetzen.⁷ Ähnliches gilt für die neuen Forschungsinstitute, das *Institut Jean-Jacques Rousseau* in Genf, die *Ecole de Pédagogie* in Brüssel oder das *Teachers College* der Columbia University in New York. Hier ist psychologisch-experimentelle Erziehungswissenschaft betrieben worden, seit EDWARD THORNDIKES Ruf an das Teachers College mit methodischer Strenge,⁸ aber hier wurde nicht die neue Theorie des Kindes erfunden. Der Modernisierungsanspruch der Reformpädagogik hängt aber wesentlich von dieser

5 „Abbotsholme“ (gegründet 1889) ist bis in die Ästhetik hinein maßgebend, freilich mit eigenen Bezügen zu dem, was die Reformpädagogik in der Konstruktion der NOHL-Schule später bekämpfen sollte, nämlich dem deutschen Herbartianismus.

6 FERRIERE hat 1928 drei Pioniere der „neuen Erziehung“ besonders herausgehoben, nämlich HERMANN LIETZ, GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE und FRANTISEK BAKULE (FERRIERE 1928).

7 DECROLY/BOON (1921) haben die *école renouée* im wesentlichen als Veränderung des Lehrplans und der Methode beschrieben; ähnlich stellt LOMBARDO-RADICE (1923) die methodische Reform in den Mittelpunkt der „neuen Erziehung“.

8 Schon vor DEWEYS Berufung (1905) war das *Teachers College* der Columbia University die einflußreichste liberale Institution der amerikanischen Pädagogik. Gegründet 1897 war das College zwanzig Jahre später ein Zentrum der internationalen pädagogischen Forschung. THORNDIKE wurde 1899 an das Teachers College berufen (zunächst als Lektor); seine „*Educational Psychology*“ (1903) beeinflusste besonders die Lehrerbildung, obwohl oder weil sie strikt empirisch abgefaßt war. Hier entsteht das Paradox einer psychotechnischen „Pädagogik vom Kinde aus“.

Theorie ab. FERRIERE hätte nicht von der *Ecole active* sprechen können,⁹ wenn nicht jedem Kind ein Aktivitätszentrum, *centres d'intérêt* bei DECROLY,¹⁰ oder eben ein „*élan de vie*“ zugebilligt werden würde. Das neue Bild des Kindes hängt grundlegend von dieser Erwartung ab; sie stellt nicht länger begriffliches Lernen oder methodischen Unterricht in den Mittelpunkt, sondern definiert das Kind *selbst* als Aktivität. Das ist nur möglich, wenn eine andere als die traditionelle Theorie der Erziehung, die von Lernen und Wachstum ausgeht, dem Konzept zugrundegelegt wird.

FERRIERE hat in seiner Hauptschrift „*L'Ecole active*“ wohl ROUSSEAU und PESTALOZZI als Vorläufer der „neuen Erziehung“ in Anspruch genommen,¹¹ aber das Konzept selbst ist im wesentlichen mit der Philosophie HENRI BERGSONS begründet worden. Im Oktober 1911 hatte PIERRE BOVET in der Genfer „Semaine littéraire“ auf die Philosophie BERGSONS verwiesen (BOVET 1911); auf dieser Linie konnte zum radikal Neuen der Reformpädagogik die Vision des Kindes als „un être actif“ stilisiert werden (BOVET 1926, S. 98). FERRIERE, der das Konzept der *école active* BOVET verdankte,¹² begründete seine eigene Theorie der „*activités spontanées des enfants*“ (FERRIERE 1930, S. 50) daher nicht zufällig mit BERGSONS Lehre vom *élan vital* (ebd., S. 13 u. pass.). Es müsse beim Kind ein „dynamisme immanent“ angenommen werden, nicht einfach ein Entwicklungsschema oder ein Lernprogramm, welches sich pädagogisch beherrschen ließe. Das Kind wird als Zentrum eigener Aktivität verstanden, nur das macht die Kindorientierung radikal.¹³

Kinder wachsen nicht einfach gemäß ihren Anlagen, denn dann müßten sie das Ende bereits in den Anfängen enthalten; sie lernen aber auch nicht einfach, was auf sie einwirkt, denn dann wären sie nicht aus sich heraus aktiv. Vielmehr existieren sie als „*élan vital*“, dem die Richtung nicht vorgegeben ist und dem eine solche Richtung auch nicht eingepflanzt werden kann. Genau das aber hatte die pädagogische Tradition immer angenommen: Entweder entwickelt sich die Natur des Kindes gemäß ihren Anlagen oder aber das Kind baut lernend seine Gewohnheiten auf; in beiden Fällen kann Erziehung mit Aussicht auf Erfolg stattfinden, als Förderung der Entwicklung oder als pädagogisch definierte Einwirkung. ROUSSEAU und LOCKE sind die Paten der Tradition, auf den ersten Paten beruft sich FERRIERE, ohne zu sehen, daß BERGSONS Theorie des Subjekts beide Traditionen auflöst.

Danach ist Erziehung nicht mehr „Entwicklung“ oder „Einwirkung“, sondern höchstens Unterstützung des Unbeeinflußbaren. Diese Paradoxie sieht die Reformpädagogik nicht wirklich, aber sie agiert sie. Und BERGSONS radikale Verzeitlichung des Subjekts ist an vielen Stellen, besonders dort, wo sie

9 Deutsch als „Schule der Selbsttätigkeit oder Tatschule“ (1927) nicht kontextgerecht übertragen; die „*Ecole active*“ ist im übrigen in 13 Sprachen erschienen und kann als eine der hauptsächlichsten Theorien der internationalen Schulreform im 20. Jahrhundert gelten.

10 Das Zentrum des Interesses ist eine *affektive* Größe; auf sie kann man nicht mit begrifflichen Abstraktionen reagieren (DECROLY 1926).

11 Zusammen mit MARC-ANTOINE JULLIEN und Père GIRARD, die als Schüler von ROUSSEAU und PESTALOZZI in Anspruch genommen werden (FERRIERE 1930, S. 26 ff.).

12 BOVETS Artikel „La tâche nouvelle de l'Ecole“ erschien Ende 1919; auf ihn beruft sich FERRIERE ausdrücklich (1930, S. 9/Anm. 1).

13 In diesem Sinne gilt, das Kind sei, in jedem Alter, „un être *sui generis*“ (FERRIERE 1930, S. 14).

nicht direkt benannt wird, der zentrale Orientierungspunkt. BERGSONS Philosophie ist zwischen 1888 und 1932¹⁴ europaweit die Theorie der Moderne, die entschlossen mit zwei Paradigmen bricht, welche für die pädagogische Reflexion ganz grundlegend sind, mit dem Idealismus einerseits, der mechanischen Naturwissenschaft andererseits. Vermutlich hat keine einzelne Philosophie am Ende des 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts so viel Einfluß genommen auf die europäische intellektuelle Diskussion wie die Lebensphilosophie BERGSONS (SOULEZ 1989; ANTLIFF 1993). Das schließt oblique Bezüge nicht aus; es gehört zum Modernismus um 1900, daß Theorien der Intuition mit Spielarten des Okkultismus verknüpft werden können (GROGIN 1988, Kap. III).

Spuren BERGSONS gibt es auch in der deutschen Reformpädagogik, zumal dort, wo sie Nähe zur kulturellen Avantgarde hatte. Auf BERGSON oder ihm nahestehende lebensphilosophische Positionen der „schöpferischen Entwicklung“ beruft sich JOHANNES GLÄSER in seinem begriffsprägenden Manifest „Vom Kinde aus“ (GLÄSER 1920, S. 21), ELISABETH ROTTEN (1926), die radikale Erlebnispädagogik (KRAMER 1925; auch KUCKEI 1924), Teile der Kunsterziehungsbewegung (PALLAT/HILKER 1925), aber auch bereits ADOLF JENSEN und WILHELM LAMSZUS in ihrer bahnbrechenden Kritik des Schulaufsatzes (JENSEN/LAMSZUS 1910, S. 114f., 127f. u. pass.). Kurz gesagt, BERGSON ist auch in der deutschen Reformpädagogik überall da präsent, wo nicht auf die typisch deutschen Traditionen der Philosophie und Pädagogik zurückgegriffen wird.¹⁵

In der internationalen Reformpädagogik ist die Präsenz eher noch größer,¹⁶ worüber andere Ansätze wie die empirische Kinderforschung oder die Psychoanalyse nicht hinwegtäuschen können. Aus der Sicht der Reformer werden sie primär lebensphilosophisch wahrgenommen (The Creative Self Expression, 1921). Wenn etwa 1918 HENRI ROORDA¹⁷ ein Buch erscheinen lassen konnte, dessen Titel schon zum vielzitierten Schlagwort wurde – *Le pédagogue n'aime pas les enfants* (ROORDA 1918) –, dann im wesentlichen durch eine lebensphilosophische Position: „L'activité d'abord; la formule après“ (ebd., S. 93). Eine solche Pädagogik setzt eine Theorie voraus, die BERGSON als *Evolution créatrice* (1907) beschrieben hatte. Sie markiert in dreifacher Weise einen Bruch mit der

14 Die Daten beziehen sich auf zwei zentrale Schriften BERGSONS, die je eigene Wirkungen erzielten, die Theorie der subjektiven Zeit („Les données immédiates de la conscience“, 1888) und die beiden Quellen der Moral (1932).

15 Das wird natürlich sanktioniert; 1935 kann man lesen, daß und wie der „nicht-deutsche Modedephilosoph BERGSON in dekadenter Weise auf die deutsche Jugend gewirkt hat“ (HERMES 1936, S. 32). Der Witz ist, daß die zeitgenössischen Versuche, die Lebensphilosophie WILHELM DILTHEYS zur Begrenzung dieser Radikalität einzusetzen (so auch NEUBERT 1925), Konzepte BERGSONS bemühen mußten, denn DILTHEYS Theorie des Erlebens ist BERGSON verpflichtet.

16 Die erste Rezeption ist ausschließlich dem Verhältnis von Zeit und Erleben, der *évolution créatrice*, gewidmet (z. B. GRANDJEAN 1917). Nach „Les deux sources de la morale et de la religion“ (BERGSON 1932) änderte sich die Rezeption (vgl. WREDE 1935), ohne die frühen Positionen der radikalen Kindorientierung etwa zu revidieren.

17 HENRI ROORDA VAN EYSINGA (1870–1925) war Mathematikprofessor am Collège classique und am Gymnasium in Lausanne. Seine Schrift von 1918 erschien bereits 1917 in den „Cahiers Vaudois“ in limitierter Auflage. Die Hauptausgabe wurde dann von der Librairie Payot veröffentlicht. Eine deutsche Übersetzung kam 1920 heraus: „Der Lehrer hat kein Gefühl für das Kind“ (vgl. GILLIARD 1973).

Tradition, (i) den Vorrang des Erlebens gegenüber dem Begriff, (ii) die dadurch naheliegende Verzeitlichung des Subjekts, das allein in der Gegenwart des Erlebens „existiert“, sowie (iii) die Selbstschöpfung des Lebens, die nur den *élan vital* zugrundelegen muß und keine höheren Instanzen mehr benötigt.

Demgegenüber hat die klassische Pädagogik immer den moralischen und didaktischen Vorrang des Begriffs angenommen, wie dies besonders in der Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts deutlich wird, die sich ständig auf PESTALOZZI berief, weil sie zu Recht in ihm die Traditionslinie der Methodik vermutete. Weiter hat die klassische Pädagogik den Aufbau des Subjekts durch die Erziehung behauptet, der abgeschlossen und fertiggestellt werden könne. „Zeit“ ist hier eine funktionale Größe der Erziehung, die nicht unabhängig betrachtet wird. Eine Bindung von Zeit an Erleben ist ausgeschlossen. Kinder können daher nicht als Schöpfer ihrer selbst, als Garanten der eigenen Gegenwart, wahrgenommen werden; vielmehr werden sie als Objekt der Erziehung betrachtet, die herstellt, was nicht von sich aus vorhanden ist. Die Zeit, die sie dafür benötigt, muß von außen, von der dritten Instanz der Erzieher, kalkuliert werden.

Insofern sind alle Rückgriffe der Reformpädagogen auf ROUSSEAU¹⁸ oder PESTALOZZI nur mit willkürlichen Zitatcollagen möglich. Beide, ROUSSEAU wie PESTALOZZI, gehen nicht vom autonomen, radikal subjektiven Erleben oder gar vom autonomen Kind aus. Sie verfügen über keine Theorie des Subjekts, die ein solches Bild auch nur annähernd zulassen würde. Das Kind wird nach Maßgabe der Anthropologie des 18. Jahrhunderts verstanden, in einen christlichen Schöpfungszusammenhang gestellt und mit hochgradig normierten Tugenderwartungen verbunden, die an „Selbstschöpfung“ keinen Gedanken verschwenden können. Ein von Natur, Gesellschaft und Religion unabhängiges Erleben ist weder möglich noch denkbar. Daher steht diese Tradition der Reformpädagogik fern, sie wird legitimatorisch gebeugt, aber ist außerstande, die *éducation nouvelle* zu begründen, einfach weil deren Pioniere ein grundlegend anderes Verständnis von Erziehung zugrunde legen.

Dieses Verständnis entsteht aus der Großstadterfahrung heraus, die seit Mitte des 19. Jahrhunderts auch die Theorie des Subjekts tangierte. BERGSONS Philosophie des Erlebens und der Intuition entsteht nicht zufällig im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in der Metropole Paris. Sie ist symptomatisch für einen Wechsel des Blickfeldes: Subjektivität wird unabhängig von scholastischer Begrifflichkeit, damit von Schule und letztlich von der traditionellen Auffassung von Erziehung. Ähnlich läßt sich ERNST MACHS impressionistisches Ich verstehen, GEORG SIMMELS Theorie der sozialen Kreise, deren Differenz gerade die Individualität freisetzt, oder auch, pädagogisch näher, THEODOR LIPPS' Theorie der Einfühlung und der „einheitlichen Persönlichkeit“.¹⁹ Die-

18 Die Bestimmung, in der Erziehung käme es vor allem darauf an, Zeit zu verlieren (O. C. IV/S. 323), ist, wie ROUSSEAU sofort bemerkt, eine Paradoxie (ebd.), nicht eine wirkliche Orientierung am Erleben des Kindes. Grundlegend für ROUSSEAU ist BUFFONS Anthropologie der kindlichen Entwicklung, nicht ein freier Strom des Erlebens. Erst WILLIAM JAMES (1884) kann daraus eine psychologisch relevante Metapher machen.

19 LIPPS' Theorie begründete eine strikte Persönlichkeitspädagogik, die auf ästhetischen Annahmen beruht (vgl. LIPPS 1907, S. 175f., 235ff.; LIPPS 1883).

sen Ansätzen ist eines gemeinsam, sie durchbrechen die klassischen Wirkungserwartungen der Pädagogik. Wenn also reformpädagogische Konzepte hier anschließen, Erleben, Selbstschöpfung, Gegenwart und kreative Spontaneität betonen, dann sind sie mit traditionellen Auffassungen von Erziehung unvereinbar.

In einem zweiten Schritt werde ich zeigen, daß dies nicht die Mainstream-Position ist. Anders gesagt, FERRIERE hat auf eine unfreiwillige Weise auch recht, die Reformpädagogik oder was bislang darunter vorgestellt wurde, ist weit konformistischer und antimoderner, als es den Anschein hat. Anders wäre sie kaum als „Pädagogik“ – Theorie der Erziehung – wiedererkennbar gewesen. Die Anbindung an die eigene Tradition geschieht auf dreifache Weise, durch die Kontinuierung einer bestimmten Reformsprache, durch Modellannahmen, die definieren, was als „Reform“ gelten kann und was nicht, sowie schließlich durch praktische Versuche, die Varianten der Tradition darstellen, aber nicht wirklich radikale Alternativen. Das System lernt genau, was innen und was außen ist; als Reform gilt über weite Strecken nur die innere Reformbewegung.

2. Kontinuierung der Tradition

„Le pédagogue n'aime pas les enfants“ – daß er sie lieben sollte, ist ein pädagogisches Gebot, das sich schon in den Lehrbüchern der Barockdidaktik nachweisen läßt, mit der Folge, daß dieses Gebot sich beliebig einklagen ließ, ohne je in der Breite realisiert zu werden. Die bloße Lehrerrolle war der Schulpädagogik immer zuwenig, wie andererseits die Schüler immer mehr sein sollten als bloß „Schüler“. Die pädagogische Theorie hat nie Geschäftsbeziehungen als Basis der Schule akzeptiert, was allein die Macht der spezifisch protestantischen Erziehungstradition zeigt.

HENRI ROORDA stellte in seinem Buch vor allem die zeitgenössische Primarschule und so die Elementarbildung unter Anklage, was freilich im gesamten 19. Jahrhundert ein beständiges Thema vor allem der Volksschullehrer und ihrer Publizistik gewesen ist. Die Forderung, daß Erziehungssysteme sich auf die „Entwicklung der kindlichen Anlagen“ zu gründen hätten, liest man 1829 in der „Allgemeinen Monatsschrift für Erziehung und Unterricht“ (KRÖGER 1829).²⁰ Schulen, die anders verfahren, kann man mit HEINRICH STEPHANI (1836, S. 28) als „Zuchthäuser“ bezeichnen, in denen „keine Erzieher“, sondern nur „gute Polizeimeister“ Dienst tun. Damit läßt sich immer auch die Bemerkung verknüpfen, daß die Schulen zuwenig „erziehen“ und das „bloß theoretische Wissen“ überschätzen (FALK 1821, S. XII, 4 ff.). Die Schüler sollen, so heißt es in einer Schulkritik von 1821, nicht zu „gelehrten Halbwissern“, sondern zu „wahrhaften Menschen“ erzogen werden (ebd., S. 13), als könnten Schulen das und als würden sie nur auf diese Kritik gewartet haben.

1851 schreibt AUGUST WILHELM GRUBE in Beantwortung einer maßgeblichen

²⁰ Das Medium ist auch hier die *Liebe* des Erziehers (KRÖGER 1829, S. 474).

Preisfrage²¹: Die „neue Schulbildung“ – gemeint ist die obligatorische Volksschule, die ihren Lehrplan fachdidaktisch organisiert – sei in ein verhängnisvolles Extrem geraten, weil sie in „der einseitigen Kultur des Verstandes“ gründe. Diese Einseitigkeit habe zwei gravierende Folgen mit sich gebracht, die „Überfüllung des Wissens“ und die „Verfrühung der Abstraktion“ (ebd., S. 22). Von dieser falschen Methode müsse Abstand genommen werden, nicht zufällig mit dem Kronzeugen PESTALOZZI, der nicht vom Wissen und der abstrakten Theorie, sondern von der Anschauung ausgegangen sei,²² darunter aber „nicht bloß alles mit dem äußern Sinn Wahrgenommene, sondern überhaupt alles zur innern Erfahrung Gewordene, mit dem Herzen und Gefühl Angeschauete verstanden wissen“ wollte (ebd., S. 23).

Die Berufung auf PESTALOZZI ist noch in der *Psychologie de l'enfant*, die ROORDA seiner Kritik zugrunde legt, selbstverständlich (ROORDA 1918, S. 96).²³ Sie geht, wie ihre protestantischen Vorläufer, vom inneren Wesen des Kindes aus, von seiner natürlichen Entwicklung, die zu berücksichtigen die primäre Aufgabe jeder richtigen Schule sein müsse. Dieser Topos ist pädagogisch durchgängig. Falsche Schulen konstituieren sich dadurch, daß sie zu viel unterrichten (CURTMANN 1847, S. 15 ff.), ihr „Vielerlei“ nicht nach einem einheitlichen Zweck ordnen und selbst „Kleinkinderschulen ... in Sitz- und Lernschulen verdrehen“ (ebd., S. 19, 21). Die Verschulung ist total, und dann eben sei für die Liebe der Kinder kein Platz mehr (ebd., S. 21).

WILHELM JAKOB GEORG CURTMANN'S Schrift „Die Schule und das Leben“ sollte 1847 begründen, warum die Schule so geringe Wirkungen auf das Leben habe (ebd., S. 11). Die Antwort ist klar, die Schule ist nicht organisch mit dem Leben verbunden (ebd.), weil sie „Schule“ ist. Das wird pointiert so gesagt: „Wenn es einem Staat gelänge, alle jungen Lehrer mit den gründlichsten und umfassendsten Kenntnissen auszurüsten, und ihnen zugleich die empfindlichste Gewissenhaftigkeit und die gleichmäßige Ausdauer mitzugeben, so hätte er immer nur erst eine mäßige Wahrscheinlichkeit gewonnen, *gute Schulen* zu erhalten“ (ebd., S. 39; Hervorhebungen J. O.).

HENRI ROORDA hat sicher CURTMANN'S Schrift weder gekannt noch gelesen. Aber er ist der gleichen Reformsprache verpflichtet, daher sind die schulpädagogischen Argumente austauschbar: Die normale Schule, so ROORDA siebzig Jahre nach CURTMANN, sei kinderfeindlich, weil sie von ihrem eigenen Schema ausgehe, vom typischen Schulwissen und vom didaktischen Drill, der die Schü-

21 Die Preisfrage stellte der Glarner Landammann SCHINDLER im Jahre 1850. Sie wurde im gesamten deutschen Sprachraum veröffentlicht und lautete: „Wie ist der Volksschulunterricht von seiner abstrakten Richtung zu erlösen (!) und für die Gemüthsbildung fruchtbar zu machen?“ Die Behandlung dieser Preisfrage und ihre Bedeutung für die Diskussion der *Arbeitschule* in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts rekonstruiert GONON 1992).

22 PESTALOZZI'S *Methode* wird gegen ihre Rezeption verteidigt und auf die Gemüthsbildung zurückgeführt (GRUBE 1851, S. 23/24), was aber einzig durch die zeitgenössische PESTALOZZI-Verehrung möglich gewesen ist (GRUBE rezipiert BLOCHMANN 1846) und nichts mit dem Originalentwurf der Methode zu tun hat (hierzu: OELKERS/OSTERWALDER 1994).

23 ROORDA bezieht sich auf EDOUARD CLAPAREDES „*Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*“ aus dem Jahre 1905. PESTALOZZI wird hier mit seiner Anstrengung erwähnt, „pôûr avoir introduire un peu de vie et d'amour dans l'enseignement des enfants“ (CLAPAREDE 1972, S. 86).

ler zu etwas zwingen, worüber sie nicht frei entscheiden könnten (ROORDA 1918, S. 15 ff.).²⁴ Die Folgen sind gravierend – Unterricht in einem leerlaufenden System, das den Schüler wie einen Angeklagten behandelt (ebd., S. 61 ff., 90)²⁵ –, aber die Kritik ist keineswegs neu oder originell. Sie ist im Zuge der Verschulungsprozesse immer präsent und wird nur jeweils erneuert, so jedoch, daß nicht einmal die leitende Metaphorik ausgewechselt werden muß.

Die Pädagogen, schreibt ROORDA, herrschen über die Kinder, aber sie lieben sie nicht (ebd., S. 26). Schon gar nicht sorgen sie für die je individuell mögliche Bildung; im Gegenteil unterdrücken die schematischen Verfahren des Unterrichts die Interessen der Kinder,²⁶ und der Effekt ist, daß sie wirklich gut eigentlich nur die Schule selbst lernen (ebd., S. 27 ff.). Man hat es tatsächlich geschafft, so ROORDA, das Kind zum Schuldner (*débiteur*) der Schule zu machen. „Jeden Morgen, wenn es seine Lektionen empfängt, wird es behandelt, als müsse es eine Schuld begleichen“ (ROORDA 1918, S. 69).

Die Schule, muß man der Reformsprache entnehmen, wird in Grund und Boden kritisiert, oft über Formen der Selbstbezeichnung, aber damit ist nicht gesagt, welches die Alternativen sein sollen. Nicht zufällig enden die meisten radikalen Kritiken in vagen Prospekten der künftigen Schule,²⁷ während in der faktischen Reform das Schulschema kaum tangiert wird. „Reformschulen“ sind zunächst lediglich Variationen des Systems; der entsprechende Artikel in der zweiten Auflage von WILHELM REINS Enzyklopädie (KNABE 1908) beschreibt noch 1908 weitgehend staatliche Reformpolitik, im wesentlichen bezogen auf gymnasiale Varianten, die sich eng an die Systemvorgaben halten mußten und gleichwohl vielen Beobachtern schon als zu weitgehend vorkamen (mit paradoxen Effekten; vgl. SCHLEE 1897 als Beispiel für eine ausufernde Diskussion).

Die Schulkritik, die Semantik der Reform, ist radikalierbar, wie sich vor allem nach dem Ersten Weltkrieg zeigte, aber sie setzt zugleich voraus, soll nicht das ganze System gesprengt werden, daß die zentralen Ansprüche, vor allem der Topos des „erziehenden Unterrichts“, erhalten bleiben. Beides, die Kritik und ihre stillschweigende Voraussetzung, ist traditionell, wie sich am ersten großen Paradigma der europäischen Reformpädagogik, den *écoles nouvelles* oder den „Landerziehungsheimen“, rasch zeigen läßt. Die Traditionsbindung dieser Versuche ist in der frühen Literatur nicht nur unbestritten, sondern sie wird ausdrücklich gesucht (GRUNDER 1916, Kap. 1).²⁸ Vorläufer

24 Auch das Verhältnis von Schulzwang und Freiheit ist in der Literatur des 19. Jahrhunderts an vielen Stellen diskutiert worden (vgl. nur SIMON 1865, ch. IV).

25 „*L'écolier est un prévenu*“ (ROORDA 1918, S. 61) – Das entspricht der Metaphorik des „Zuchthauses“ oder des „Gefängnisses“, wie sie in der Literatur des 19. Jahrhunderts an vielen Stellen anzutreffen ist.

26 So beinahe wörtlich übereinstimmend CURTMANN (1847, S. 39 ff.), mit der Pointe: „Man kann nicht erwarten, daß 14jährige Gymnasiasten bei der Explikation des Ovid noch die nämliche Lebhaftigkeit zeigen sollen, wie 7jährige Kinder in ihren Denkübungen“ (ebd., S. 40).

27 Bei ROORDA (1918, S. 119 ff.) das Vertrauen in die menschliche Natur, der Respekt vor dem Eigenwert des Kindes oder die Verpflichtung des Erziehers auf den menschlichen Fortschritt.

28 Das gilt gerade auch für Selbstbegründungen und besonders dort, wo die protestantische Tradition des „erziehenden Unterrichts“ nachhaltigen Einfluß hat (vgl. auch BÄCKER 1913).

sind in dieser Optik Schulgründungen der Renaissance, die Philanthropine der Aufklärung, Versuche im 19. Jahrhundert²⁹, die über das Stichwort der „Erziehungsschule“ mit den *écoles nouvelles* zu Beginn des 20. Jahrhunderts verbunden wurden.

Diese Art Traditionsstiftung dient legitimatorischen Zwecken, aber sie ist zugleich mehr als das. Sie stellt den Versuch als pädagogischen dar, der imstande sei, die klassischen Ziele der Erziehung besser als andere Schulen zu erfüllen. Daher kann CECIL REDDIE im revidierten Prospekt der „New School of Abbotsholme“ (1894) behaupten, seine Schule vermittele „all-round Education of an entirely modern and rational character based upon the principles of Educational Science“³⁰ (REDDIE 1900, S. 133f.). Als moderne Erziehungswissenschaft gilt vor allem WILHELM REINS „Outlines of Pedagogics“ (REIN 1893), das Stichwort ist der „erziehende Unterricht“³¹, und der Plan der Schule (REDDIE 1900, S. 144) erfüllt den alten pädagogischen Traum einer totalen Organisation des Lehrens und Lernens. WILHELM REIN hatte daher in seinem Vorwort zur englischen Ausgabe von HERMANN LIETZ' „Emlohstobba“ (LIETZ 1897) keine Mühe, in *Abbotsholme* die wahre Erziehungsschule (Educative School) zu erkennen und sie vom Unterrichtsdrill der „so-called ‚classical‘ education“ abzugrenzen. Die neue Schule auf dem Lande erfüllt vor allem eine pädagogische Ambition, die Realisierung der *besten* Prinzipien der Erziehung, wie REIN ausdrücklich vermerkte.³²

Die *Ecole des Roches*, LIETZ' eigene Gründungen, JOHANNES TRÜPERS Erziehungsheim auf der Sophienhöhe bei Jena (GRUNDER 1916, S. 84ff.), die schweizerischen Landerziehungsheime, JOHN BADLEYS Schule in Bedales – alle nachfolgenden Gründungen variieren dieses Schema, das heißt, sie stellen sich ausdrücklich in den Zusammenhang einer Erziehungsstradition. Varianten sind etwa die Einführung von koedukativen Schulen,³³ die Etablierung neuer Lernfelder, zum Beispiel der rhythmischen Gymnastik, oder die Ausweitung des

29 FERRIERE (1907/1909) hat FRANÇOIS NAVILLES' 1819 in Vernier eröffnetes Erziehungsheim ebenso eine *école nouvelle* genannt wie BOVET (1938) die nach dem System des wechselseitigen Unterrichts eingerichtete Schule von LOUIS PERROT in Neuchâtel (1818).

30 „And adapted to the needs of the English cultured classes“ (REDDIE 1900, S. 134) – Das Schulkonzept war elitär und geschlechtsspezifisch. Nur *Jungen* sollten so ausgebildet werden.

31 Die „Outlines of Pedagogics“ ist eine Übersetzung von REINS „Pädagogik im Grundriß“, dessen erste deutsche Ausgabe 1892 in der Sammlung Göschen erschienen war. REDDIE besuchte das Universitätsseminar in Jena zum ersten Mal im April 1893, verbunden mit einem Erweckungserlebnis: „As if magic, the fog lifted, and we saw a new instructional heaven and earth“ (REDDIE 1900, S. 115). Das angelsächsische Interesse am deutschen Herbartianismus reichte bis zum Ersten Weltkrieg, wobei selbst die großen Kontroversen registriert wurden (HAYWARD/THOMAS 1903).

32 „Nothing appears to be neglected in this school, which an Educative School should undertake. Care is taken to secure the freshness and grace, strength and beauty, natural to the healthy body; to train hand and eye in the fields and workshops, as well as in the house and class-room; to train the young to find interest in all the life around them; to teach them to reason as well as to remember, and to love their companions as well as to strike to outstrip them“ (REIN in: LIETZ 1897, preface).

33 JOHN BADLEY gründete die Schule von *Bedales* ausdrücklich in Abgrenzung von REDDIES Prinzip der Geschlechtertrennung. *Bedales* war das erste koedukative Landerziehungsheim (BADLEY 1923).

Lehrplans über die konventionellen Schulfächer hinaus.³⁴ Aber grundsätzlich sollten es überall *Erziehungsschulen* sein. „Erziehung“ dient für CECIL REDDIE (1901, S. 62) ganz klassisch der Entwicklung des allseitigen Menschen, und die neue Schule, die diesem Ziel gerecht werden soll, kombiniert englische Internatserfahrungen mit kontinentalen Bildungsprogrammen, die zum Beispiel MATTHEW ARNOLD (1868) dargestellt hatte.

Aber wie entsteht dann die Legende des großen Reformparadigmas, die zum Beispiel FERRIERE von Anfang gepflegt hat?³⁵ Die „Landerziehungsheime“ waren private Gründungen, sie standen außerhalb der staatlichen Schulverwaltung und konnten daher kreative Renegaten binden, die zugleich für eine ausgedehnte Publizistik sorgten, im Falle der LIETZschen Gründungen auch für spektakuläre Sezessionen und nicht zuletzt für eine Aura des Exklusiven. Andererseits hatten diese Schulen weit mehr experimentellen Spielraum als beispielsweise die quälend langsamen Gymnasialreformen im wilhelminischen Deutschland. Aber einen Bruch mit der eigenen Tradition stellen sie nicht dar; wie gesagt, die wahre Tradition des Pädagogischen wurde ausdrücklich gesucht.

Diese Option für eine Reformpädagogik aus der Tradition der „Reformpädagogik“³⁶ hängt auch mit den maßgeblichen Modellvorstellungen zusammen, die die Grenzen der Erziehung und ihre Veränderbarkeit definierten. Es mußte entschieden werden, was als „wahre“ pädagogische Reform gelten sollte und was nicht. Nicht zufällig bestimmt im ganzen 19. Jahrhundert die „Arbeitsschule“ das reformpädagogische Denken, während das, was REIN die klassische Bildung nannte, also die Pädagogik der Gymnasien, von den Reformern ausdrücklich nicht als Reformmodell angesehen wurde. Ebensowenig war für sie die breite Entwicklung der Fachdidaktiken vor allem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein Reformprozeß. Ähnliches gilt für den intensiven Ausbau der Verschulung, den Aufbau einer effektiven Schulverwaltung, die Professionalisierung der Lehrerbildung oder die Herausbildung der typischen Schulkultur.

Diese Prozesse, obwohl entscheidend für die moderne Form von Schule, gelten nicht als „Reform“ oder stehen nicht in Übereinstimmung mit den Postulaten der Reformpädagogik, weil sie den maßgebenden Modellvorstellungen nicht entgegenkommen oder ihnen sogar widersprechen. Man kann mindestens drei maßgebliche Kriterien unterscheiden, (i) die Verbindung von Schule und Leben, (ii) die Erziehung durch Arbeit und (iii) die Selbsttätigkeit der Schüler oder deren natürliche Entwicklung. Alle drei Postulate sind gegenüber der faktischen Schulentwicklung illusionär, sie werden auch nicht in

34 EDMOND DEMOLINS' (1897) Lehrplan für die *Ecole des Roches* war erweitert um realistische Fächer wie Ökonomie oder Landwirtschaft. Immer aber ging es um *Schulfächer* und um Fachunterricht, nicht einfach um methodische Okkasionen oder um Projekte.

35 Das Konzept der „*écoles nouvelles à la campagne*“ (FERRIERE 1910) hat FERRIERE als Paradigma der neuen Schule der Zukunft propagiert (zum Beispiel auf dem ersten pädagogischen Kongreß 1911 in Brüssel: FERRIERE 1911), historisch legitimiert und sogar bioenergetisch abzusichern versucht.

36 Die *longue durée* der Reformsprache, der Modellvorstellungen und der typischen Postulate läßt sich anhand verschiedener Längsschnittuntersuchungen nachweisen, zum Beispiel für die Schweizer Lehrerseminare, die im ganzen 19. Jahrhundert „reformpädagogisch“ orientiert waren (GRUNDER 1993).

der durchgängigen Praxis von Schulversuchen je realisiert, aber sie bestimmen die Modellerwartungen, wie vor allem an den Konzepten der Arbeitsschule gezeigt werden kann.

Die Erziehung durch Arbeit ist ein protestantischer Mythos ebenso wie die Charakterbildung als Formung des Inneren oder die Gemeinde als Forum der Moral. Diese Postulate werden zu Modellannahmen, die sich in den pädagogischen Diskursen pietistischer Milieus des 17. und 18. Jahrhunderts, zu denen etwa auch PESTALOZZI zählte, nachweisen lassen. „Arbeitsschule“ ist daher nicht etwa nur ein Thema der Industrieschule im ausgehenden 18. Jahrhundert, auch nicht der handwerklichen Bildung oder der „Hausfließ“-Diskussion im 19. Jahrhundert, aus denen kaum dauerhafte und überlebensfähige Reformprogramme erwachsen wären, wenn nicht mythologische Erwartungen die Rezeption gesteuert hätten. Das erklärt, warum fast reflexartig Arbeit immer dann als pädagogisches Reformprogramm erscheint, wenn die scholastische Tradition der Verschulung in Frage gestellt wird. KERSCHENSTEINERS programmatische Rede in Zürich „Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule“ (KERSCHENSTEINER 1908)³⁷ ist nur die wiederholte Erneuerung eines Programms, das immer als „Reformpädagogik“ nachgewiesen werden sollte.

Das gilt für nahezu alle Konzepte, die den innovativen Korpus jener Bewegungen ausmachen sollen, welche die Geschichtsschreibung als herausgehobene Reformpädagogik erst des 20. Jahrhunderts nachweisen wollte. Aber so wie es für die Projektmethode dezidierte Anfänge im 18. Jahrhundert gibt (KNOLL 1991), wie die „Natur des Kindes“ nur mit der Anthropologie des 18. Jahrhunderts gedacht werden kann, so ist auch die Arbeitsschule kein neues Thema, ebensowenig wie die Selbsttätigkeit, die Schulkritik oder auch die moralischen Ansprüche an die „neue Erziehung“. Erstaunlich ist eher, daß sich die Sprache der Reform und die Modellannahmen der pädagogischen Reflexion nicht durch die historische Erfahrung korrigieren lassen. Denn gegenüber der Schulentwicklung selbst waren die Reformversuche überwiegend marginal und fast immer mit baldigem Scheitern verbunden, es sei denn, sie paßten sich den Normalformen von Verschulung an.

Ein wesentliches Problem ist dabei die Kontinuität der Theoriesprache. Wie sollte auch die traditionale Semantik ausgetauscht werden, wenn das einzig brauchbare Medium, die Forschung, dafür nicht genutzt wurde? Eine unabhängige Kontrolle der reformpädagogischen Reflexion sollte es nicht geben, weil das frühe Forschungsprogramm – von CLAPAREDE bis MEUMANN – auf die Bestätigung der Doktrinen verpflichtet wurde. Andere Doktrinen, auch gerade der nachfolgenden empirischen Forschung, wurden ausgeschlossen. Gleichzeitig synthetisierte die Geschichtsschreibung die diversen Konzepte von „Erziehungsreform“ zu einer einheitlichen Bewegung, was nur möglich war, weil die Reformtradition selbst als im Kern übereinstimmend angesehen wurde. Aus praktisch sehr widersprüchlichen Positionen entstand so die „Reformpädagogik“ als Modernisierungsfaktor des Erziehungssystems, das zunächst gar nicht betroffen war oder keine radikale Neuerung empfand.

³⁷ Der Vortrag hatte einen nicht zufälligen symbolischen Kontext, die Pestalozzifeier am 12. Januar 1908 in Zürich.

Wo liegt also das Neue?, könnte man jetzt fragen, und tatsächlich ergibt die Analyse semantischer Felder und der in sie eingehenden typischen Reflexionsmuster eine starke historische Kontinuität, die gerade nicht in bestimmte Epochen zerfällt. „Neu“, so gesehen, ist an der *Reformpädagogik* zu Beginn des 20. Jahrhunderts fast nichts. Man muß daher anders fragen, wenn man Modernisierungseffekte bestimmen will. Sie liegen auf drei Ebenen, die mich abschließend beschäftigen werden, *theoretisch* in der Aufnahme gefährlicher Paradigmen, die die Tradition sprengen, *praktisch* im Lernverhalten jener Systeme, die die Schulkritik so vehement angreift, und *rhetorisch* in der reformpädagogischen Erziehung der Öffentlichkeit.

3. Modernisierungseffekte

Die Zäsur der europäischen Pädagogik ist der Erste Weltkrieg gewesen, in dem der Basiskonsens über Erziehung und Bildung zerbrach, soweit er Teil des pädagogischen Establishments gewesen ist. Erst danach wurden Reformprozesse in Gang gesetzt, die die Gesellschaft selbst verändern sollten, und zwar mit den Mitteln der „neuen Erziehung“. Dabei veränderten sich die Größen-dimension und die politische Bedeutung der so fixierten Reformpädagogik: Sie avancierte zur bestimmenden Macht der Erziehungsreflexion, die zugleich an öffentlichem Einfluß gewann und mit Modernisierungsstrategien auch gesellschaftlich releviert wurde. Sozialistische Schulversuche in den Metropolen und Ballungsgebieten, anarchistische Versuche auf dem Lande, staatliche Struktur-reformen, die die Gliederung des Systems verändern wollten, Reformgrup-pierungen, die zu radikalen Veränderungen bereit waren, all das hat es vor 1914 nicht oder nur sehr peripher gegeben.³⁸ Die Reformpädagogik, könnte man sagen, rückte von der Peripherie der Lehrerbildung ins gesellschaftliche Zen-trum, ohne allein dadurch anders zu werden.

Man kann von einem pädagogischen Modernisierungsschub in Europa und vor allem auch in den Vereinigten Staaten sprechen, der von wirklich radikalen Entschulungsprogrammen über Neudeutungen der Lehrerverberufung bis zum Auswechseln der Theorieparadigmen reichte. Nach 1918 ist es unmöglich, die „Landerziehungsheime“ mit herbartianischer Pädagogik zu begründen, zu-gleich ändern sich die Schulen selbst, korrigieren ihre Versuchsanordnung und verbreitern ihre Basis, bilden neue Formen³⁹ und verlieren zugleich ihre ex-klusiv Stellung. Formen des Arbeitsunterrichts, der Lebensgemeinschafts-schule oder der Projektmethode bestimmten auch die Reformen in den staatlichen Schulen, wobei die Reformrichtung international übereinstimmend von den Metropolen ausging (CREMIN 1988). Nur so gelang die Veränderung

38 Die großen Experimente einer sozialistischen Schulreform in Berlin oder in Wien, zum Teil auch in Hamburg und anderen Großstädten, setzen die demokratische Gesellschaft voraus. Sie wären im autoritären Kaiserreich nicht möglich gewesen, auch wenn es an verschiedenen Stellen antibürokratische Schulreformen gegeben hat (in den relativ autonomen Hansestädten Hamburg und Bremen, aber auch im Ruhrgebiet und anderen Zentren).

39 Die „Freie Schul- und Werkgemeinschaft Letzlingen“ etwa (UFFRECHT 1924) hat außer der Wahl des Ortes (auf dem Lande) fast nichts mehr mit den LIETZschen Gründungen gemein. (Ich danke ULRICH UFFRECHT für die Überlassung dieser Schrift).

und Modernisierung der Landschulen (für die Vereinigten Staaten: FULLER 1982), von denen die „Landerziehungsheime“ nie wirklich Kenntnis genommen haben. Sie waren Enklaven, Auslagerungen der städtischen Bildungskultur in ländliche Räume, ohne diese auch nur ansatzweise selbst zu verändern. Das geschieht in Verbindung mit politischen Reformen von den Städten aus; nur hier entwickelten sich liberale Milieus, die Reformmentalitäten herausbildeten und stabilisierten.

„Reformen“ entwickeln sich aber gerade so, zunehmende gesellschaftliche Differenzierung vorausgesetzt, zu Dauerproblemen. Sie werden immer neu begonnen, aber erreichen nie ein Ziel und sind so ständig Etappe. Zugleich steigt offenbar mit der erhöhten Reformchance die Akzeptanz der Schule, die um so zugänglicher erscheint, je mehr sie ihren Hoheitscharakter verliert. Das besonders gibt der reformpädagogischen Semantik ihre Relevanz; sie kann ständig neu auf Defizite des Erziehungssystems reagieren, auch und gerade dann, wenn Reformen tatsächlich begonnen werden.

Von dieser Wirksamkeit der Reformpädagogik sind gesellschaftliche Modernisierungen zu unterscheiden, die sich im Laufe des 19. Jahrhunderts vollzogen haben und mit denen die traditionellen Sozialisationsprozesse grundlegend und irreversibel verändert wurden. An diesen Prozessen ist keine Erziehungstheorie beteiligt gewesen; sie wurden ohne Moral und Gesinnung vollzogen und reformierten zugleich alle erziehungsrelevanten Gesellschaftsbereiche. Dazu zählen Steigerungen der gesellschaftlichen Mobilität, die Herausbildung neuer Erlebnismedien, Formen großstädtischer Kommunikation ohne starke soziale Kontrolle, die Enttraditionalisierung durchschnittlicher sozialer Erwartungen und die Veränderungen des Zeitmodus der Erfahrung.

WERNER SOMBART hat für diese Prozesse 1902 in seinem Essay „Wirtschaft und Mode“ den Ausdruck „*Urbanisierung des Bedarfs*“ geprägt (SOMBART 1902, S. 6), der Prozesse der Normierung und Standardisierung bezeichnen sollte, etwa solche der „*Collectivierung des Consums*“ oder der „*Uniformierung des Geschmacks*“, mit welchen völlig neuartige Steuerungen der kulturellen Individualität möglich wurden. Dafür steht vor allem die Entwicklung der Mode, für SOMBART wie auch für GEORG SIMMEL der eigentliche Parameter der modernen Lebenswelten. Die Mode nämlich, so SOMBART, sei durch drei typische Merkmale gekennzeichnet, wie sie nur moderne Großstadtkulturen überhaupt haben herausbilden können, (i) die *unübersehbare Fülle* der Gebrauchsgegenstände, mit der rationale Wahlen unmöglich werden, (ii) die *absolute Allgemeinheit* der Mode, der sich niemand entziehen kann, und (iii) das *rasende Tempo* des Modewechsels, das die Geltungsdauer bestimmter Erscheinungen immer kürzer werden läßt (ebd., S. 13).

Die drei Kriterien bestimmen kulturelle Modernisierungen schlechthin, Komplexität, Allgemeinheit und Flüchtigkeit. Das allein erklärt den Vorrang des Erlebens in Erfahrungsräumen, die keine langgestreckten Zeithorizonte mehr zulassen und Unübersichtlichkeit zur Bedingung erheben. Die Zeitwahrnehmung individualisiert sich, aber sie wird gebunden an mediale Erlebnisse, die immer mehr in Gegensatz geraten zu den typischen Formen der Verschulung. Wie hilflos gerade die Reaktion der Reformpädagogen auf diese „Öffnung ins Leben“ gewesen ist, läßt sich an den Versuchen einer Großstadtpädagogik zeigen, die etwa HEINRICH SCHARRELMANN (1921) vor-

legte und deren Tendenz nicht zufällig an heutige Diskussionen erinnert, nämlich die Gefahren der Versuchung zu vermeiden gerade da, wo sie Spaß machen.⁴⁰

Auf die Bedingungen von Lernprozessen, die durch Moden und raschen Verbrauch geprägt sind, kann sich keine Erziehungstheorie, und sei sie noch so radikal, wirklich einstellen, weil sie damit ihren Grundanspruch, die *Zukunft* zu bestimmen, preisgeben würde. Daher ist das Modernisierungsverhalten der Reformpädagogik immer zwiespältig. Die Erziehungsreflexion stellt sich auf Prozesse des Wandels ein, nie so jedoch, daß sie positiv auf Bedingungen wie Unübersichtlichkeit, Flüchtigkeit oder Temposteigerung reagieren würde. Auch und gerade die „neue Erziehung“ kann nicht annehmen, ihre Effekte lösten sich auf oder kämen gar nicht zustande, etwa weil die Programme zu einfach oder nicht dauerhaft attraktiv wären. Anders gesagt, die Reformpädagogik geht nicht davon aus, daß auch in ihrem Bereich einfach Moden über den Wechsel bestimmen. Vermutlich sichert genau das die eigene Konstanz.

Nun sind Erziehungssysteme besonders geschützt, juristisch, symbolisch und motivational; sie sind nicht einfach Teil des Lebens, was allein erklärt, warum zwischen Schule und Leben ein Unterschied bestehen muß. Diese Systeme sind lernfähig, aber nicht beliebig, insofern ihr Lernen die Prämissen bestätigen muß. Schulkritik ist eine Art Frühwarnsystem, mit dem Grenzsetzungen möglich werden, nämlich Unterscheidungslinien zwischen akzeptablen und nicht-akzeptablen Größen der Kommunikation. Eine ernsthafte Reflexion über das Thema „Mode und Cynismus“ (VISCHER 1879) ist an keiner Stelle in der Pädagogik nachweisbar, einfach weil schon die Kritik auf Moral verpflichtet ist und daher weder „Mode“ noch „Zynismus“ auch nur zum Thema erheben kann.

Das schließt subversive Tendenzen nicht aus: Die Erlebnispädagogik wird in klassischer Manier rezipiert, nämlich zur Steigerung der guten Effekte der Erziehung, aber theoretisch ist damit eine große Verlegenheit verbunden, denn wie sollen Erlebnisse erziehen, wenn sie flüchtig sind, nach Wiederholung drängen und moralisch indifferent wirken? BERGSONS Paradigma ist modern, aber seine Aufnahme in den Korpus der Erziehungsreflexion ist gefährlich, weil eine Vergewisserung in den eigenen Traditionen, die doch angestrebt wurde, genau dadurch unmöglich gemacht wird. Das aber ist die Strategie der Reformpädagogik immer gewesen, die paradox auf die moderne Gesellschaft reagiert, nämlich sie als Reformpraxis verstanden, aber immer dann gelegnet hat, wenn sie ihre Ambition ad absurdum hätte führen können. Die Erlebnispädagogik ist dafür nur das hervorstechendste Beispiel.

Ein anderer Effekt ist aber unübersehbar: Die Reformpädagogik ist zur einzigen, breiten Sprache geworden, die in der öffentlichen Diskussion über Erziehung gesprochen wird. Alle Rivalen sind verschwunden oder marginalisiert, etwa die Theorie der Bildung, der wissenschaftlichen Schulung oder asketischen Erziehung, etwa noch für FRIEDRICH PAULSEN der entscheidende

⁴⁰ Es gibt gute und böse Kinos, die guten sind in der Minderheit, die bösen in der Mehrheit, pädagogisch kommt alles darauf an, die guten zu befördern und die bösen zu bekämpfen (SCHARRELMANN 1921, Bd. 1/S. 15ff., 18ff. u. pass.).

Einwand gegen das „Jahrhundert des Kindes“.⁴¹ Zugleich hat sich damit aber auch ein Abrücken von der Tradition vollzogen, denn die Unmittelbarkeit des Erlebens, der Unterricht nach Anlaß und Projekt, die Selbsttätigkeit oder die Klientorientierung haben eine Gemeinsamkeit, sie lassen über die Lernsituation hinaus keine Prognosen mehr zu. Insofern wäre der eigentliche Modernisierungseffekt ein selbstdestruktiver, er zerstört die Ambitionen der Tradition, auf die sich die Reformpädagogik doch gerade angewiesen glaubte.

Aber Modernisierungen sind unerbittlich, sie lassen sich nicht mit sentimentalen Rückblicken bearbeiten. PESTALOZZI hätte vermutlich kaum verstanden, daß KERSCHENSTEINER 1908 ausgerechnet die staatliche Schule in eine „Arbeitsschule“ verwandeln wollte,⁴² aber KERSCHENSTEINER wiederum könnte sein Projekt unmöglich im heutigen Werkstattunterricht wiedererkennen. Hier liegt ein unwiderruflicher Bruch, nämlich die Preisgabe des Schulschemas, wie es im 19. Jahrhundert entwickelt wurde, aber zugleich auch die Preisgabe eines pietistischen Erziehungsanspruchs, wie ihn PESTALOZZI bereits gegen seine Zeit formulieren mußte. Doch „Kopf, Herz und Hand“ ist eine Metapher, keine erreichbare Wirklichkeit.

Ich fasse zusammen: Modernisierungseffekte der Reformpädagogik gibt es, aber weder einfach als Auswirkungen einer heroischen Epoche auf die nachfolgende Zeit noch als ausschließlich gutartige Effekte, wie die Legende unterstellt. „Reformpädagogik“ ist ein semantischer Korpus von hoher Kontinuität, der elastisch genug ist, auch auf die neuartigen Entwicklungsschübe der Gesellschaft im 19. und 20. Jahrhundert zu reagieren. Die Reformsprache, ihre typischen Modellvorstellungen und Ausgrenzungen, wird eingeschliffen, so jedoch, daß die ungebrochen moralischen Erwartungen auch unter völlig veränderten Verhältnissen fortgesetzt werden können (OELKERS 1993).

Sprache und Modellannahmen der „Reform“ erweitern ihren Einflußbereich und gewinnen zunehmend an öffentlicher Zustimmung. Der Theoriekern soll dabei unter Hinweis auf die eigene Tradition bewahrt werden, während er zugleich Subversionen ausgesetzt ist, die ihn aushöhlen und den Bedeutungskontext grundlegend verschieben. Die Leitformeln sind rhetorisch erneuerbar, aber sie beziehen sich auf divergente Sinnbestimmungen. „Kopf, Herz und Hand“ wird so zu einer psychologischen „Ganzheit“, an die therapeutisch appelliert werden kann, ohne die christliche Trinität auch nur erwähnen zu müssen. Auf der anderen Seite verändern sich die Beweislasten: Die „Selbsttätigkeit“ des Schülers kann nicht beliebig eingeklagt werden, wenn die Wirklichkeit immer weniger der Formel widerspricht.

Zugleich wächst die Einsicht, daß die Wirklichkeit der Erziehung gar nicht von pädagogischen Intentionen und den damit verbundenen Reformen bestimmt wird, wenigstens nicht maßgeblich. Vermutlich ist darum auch das Erziehungssystem nicht beliebig mit Reformpädagogik belastbar, sofern diese keine Rücksicht nimmt auf die Bedingungen, unter denen heute nur noch

41 Gegen die Tendenzen der „Verweichlichung“ wird eine *educatio strenua* empfohlen (PAULSEN 1908), die allen modernen Tendenzen entgegenläuft und doch im Blick auf den Anspruch der Erziehung konsequenter ist als die unentschlossene Reformpädagogik.

42 Dies schon aus Gründen seiner Opposition gegen den modernen Staat, den KERSCHENSTEINER wie selbstverständlich voraussetzt.

Lernarbeit mit Kindern möglich ist. Dazu zählen vor allem unangenehme oder wenigstens nicht einfach gutmütige Erfahrungen, also etwa Motivationsverlust durch unzumutbar erscheinende Dauer, Nötigung zu Opfern, deren Sinn unerfahrbar ist, Zukunft, die nicht durch Ziele zu erfassen ist, der rasche Verbrauch von Zeit bei hoher Registrierfähigkeit einzig der Gegenwart oder eine Mobilität, die bis in die Beziehungen hineinreicht. Derartige Bedingungen hat kein Reformpädagoge je in Rechnung gestellt, aber sie wären der Test auf das Programm, falls es wirklich ernst gemeint ist. Man könnte aber den Effekt auch darin sehen, daß einzig moralische Rhetorik damit verbunden ist. Und die hat eine andere Funktion, nämlich zu begeistern dort, wo normalerweise Motivation gar nicht vorhanden ist. In diesem Sinne wäre dann Reformpädagogik eine riskante, aber offenbar unwiderstehliche Zumutung.

Literatur

- ANTLIFF, M.: *Inventing Bergson. Cultural Politics and the Parisian Avant-Garde*. Princeton, N.J.: Princeton University Press 1993.
- ARNOLD, M.: *Schools and Universities on the Continent*. Ed. by R. H. SUPER. Ann Arbor: The University of Michigan Press 1964. (= *The Complete Works of Matthew Arnold*, vol. IV) (Erste Ausgabe 1868).
- BÄCKER, M.: *Die Landerziehungsheime in Frankreich*. Langensalza 1913.
- BADLEY, J. H.: *Bedales: A Pioneer School*. London 1923.
- BERGSON, H.: *Essai sur les données immédiates de la conscience*. Paris: Presses Universitaires de France 1888.
- BERGSON, H.: *L'Évolution créatrice*. Paris: Presses Universitaires de France 1907.
- BERGSON, H.: *Les deux sources de la morale et de la religion*. Paris: Presses Universitaires de France 1932.
- BLOCHMANN, K. J.: *Heinrich Pestalozzi. Züge aus dem Bilde seines Lebens und Wirkens nach Selbstzeugnissen, Anschauungen und Mittheilungen*. Leipzig 1846.
- BOVET, P.: *La philosophie de Bergson*. In: *La Semaine Littéraire (Genève)* no. 927 (1911), S. 469–471; no. 928 (1911), S. 481–483.
- BOVET, P.: *La tâche nouvelle de l'école*. In: *Intermédiaire des éducateurs* no. 71/72 (oct.–déc. 1919).
- BOVET, P.: *L'Unité de la pédagogie contemporaine*. In: *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift* 30, 4 (April 1926), S. 97–103.
- BOVET, P.: *Ecoles nouvelles d'autrefois. Louis Perrot et les débuts de l'enseignement mutuel en Suisse française*. Genève: Institut Jean-Jacques Rousseau 1938.
- BOYD, W./RAWSON, W.: *The Story of the New Education*. London: Heinemann 1965.
- CLAPAREDE, Ed.: *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. t. I: *Le développement mental*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé ¹¹1972. (Erste Ausg. 1905).
- CREMIN, L. A.: *American Education: The Metropolitan Experience, 1876–1980*. New York: Harper & Row 1988.
- CURTSMANN, W. J. G.: *Die Schule und das Leben, eine gekrönte Preisschrift*. 2., verb. u. verm. Aufl. Friedberg an der Wetterau 1847. (Erste Aufl. 1842).
- DECROLY, O.: *L'Examen affectif en général et chez l'enfant en particulier*. Bruxelles: Lamartin 1926.
- DECROLY, O./BOON G.: *Vers l'école renouée*. Bruxelles/Paris: Ed. Lebègue, Nathan 1921.
- DEMOLINS, Ed.: *L'éducation nouvelle. L'école des Roches*. Paris: Firmin-Didot 1897.
- FALK, J.: *Von dem Einen, was unsern Gymnasien und Volksschulen in ihrem jetzigen Zustande Noth thut. Nebst einem Sendschreiben an Professor Lindner in Leipzig*. Leipzig 1821.
- FERRIERE, A.: *Une école nouvelle en 1820*. In: *La Semaine Littéraire (Genève)* no. 700/701, 714 (1907), no. 790 (1909).
- FERRIERE, A.: *Les écoles nouvelles à la campagne*. In: *L'Éducation (Paris)* II (1910), S. 462–490.

- FERRIERE, A.: L'éducation nouvelle. In: Rapports du 1er Congrès International de Pédagogie, 12.-18. août 1911 à Bruxelles. Bruxelles 1911.
- FERRIERE, A.: Pour l'ère nouvelle. In: Pour l'Ère nouvelle I, no. 1 (Janvier 1922), S. 2-4.
- FERRIERE, A.: Trois Pionniers de l'Education nouvelle: Hermann Lietz, Giuseppe Lombardo-Radice, Frantisek Bakulé. Paris: Ernest Flammarion 1928.
- FERRIERE, A.: L'Ecole active, Quatrième édition revue et reduite à un volume. Genève: Editions Forum 1930.
- FULLER, W.E.: The Old Country School. The Story of Rural Education in the Middle West. Chicago/London: The University of Chicago Press 1982.
- GILLIARD, E.: A Henri Roorda et l'Ecole contre la vie. Notice de J. CORNUZ. Lausanne: Bibliothèque Romande 1973.
- GLÄSER, J. (Hrsg.): Vom Kinde aus. Arbeiten des Pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg. Hamburg/Braunschweig 1920.
- GONON, PH.: Arbeitsschule und Qualifikation. Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert. Kerschensteiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation. Bern u. a. 1992. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. OELKERS, Bd. 3).
- GRANDJEAN, F.: Esquisse d'une pédagogie inspirée du Bergsonisme. Genève: Edition Atar 1917.
- GROGIN, R. C.: The Bergsonian Controversy in France 1900-1914. Calgary/Alberta: The University of Calgary Press 1988.
- GRUBE, A. W.: Der Elementar- und Volksschulunterricht im Zusammenhange dargestellt zur Lösung der Frage: „Wie ist der Volksschulunterricht von seiner abstrakten Richtung zu erlösen und für die Gemüthsbildung fruchtbar zu machen?“ Für die Lehrer, Freunde und Regenten der Volksschule. Erfurt/Leipzig 1851.
- GRUNDER, F.: Land-Erziehungsheime und Freie Schulgemeinden. Aus vieljähriger Praxis in Deutschland, England, Frankreich und der Schweiz. Kritische Beschreibung. Leipzig 1916.
- GRUNDER, H.-U.: Seminarreform und Reformpädagogik. Bern u. a. 1993. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. OELKERS, Bd. 6).
- HAYWARD, F.H./THOMAS, F.E.: The Critics of Herbartianism. London: S. Sonnenschein & Co. 1903.
- HERMES, H.: Die Idee des Schöpferischen in der Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts. München 1936. (= Beiträge zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. H. BRUNNENGRÄBER/J. P. STEFFES, P. WUST, Heft 3).
- JAMES, W.: On Some Omissions of Introspective Psychology. In: Mind No. 33 (January 1884), S. 1-26.
- JENSEN, A./LAMSZUS, W.: Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat. Ein Versuch zur Neugründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschule und Gymnasium. Hamburg 1910.
- KERSCHENSTEINER, G.: Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. Vortrag, gehalten an der Pestalozzifeier, 12. Januar 1908 in Zürich. In: Schweizerische Lehrerzeitung Nr. 3/4 (1908), S. 25-27, 34-37.
- KNABE, K.: Reformschulen. In: W. REIN (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 7: Prinzenerziehung - Schulberichte. Langensalza ²1908, S. 351-371.
- KNOLL, M.: Europa - nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethodë in der Pädagogik 1702-1875. In: Pädagogische Rundschau 44 (1991), S. 41-58.
- KRAMER, F.: Die Bedeutung der Bergsonschen Intuitionsphilosophie für die moderne Schule. In: Pädagogische Rundschau Heft 1 (Oktober 1925).
- KRÖGER, J.E.: Darstellung und Beurtheilung der Erziehung-Systeme, welche sich auf Entwicklung der kindlichen Anlagen beziehen. In: Allgemeine Monatsschrift für Erziehung und Unterricht, hrsg. v. J.P. ROSSEL, Bd. 11. Aachen 1829, S. 233-248, 345-360, 467-489.
- KUCKEL, M.: Das Ende der Schule. Kettwig-Ruhr 1924.
- LIETZ, H.: Emlohstobba: Fiction or Fact? Pictures of the School Life of the Past, Present, or Future. Preface by W. REIN; transl. by R.O. MOON. London: Sonnenschein 1897.
- LIPPS, TH.: Grundthatsachen des Seelenlebens. Bonn 1883.
- LIPPS, TH.: Vom Fühlen, Wollen und Denken. Versuch einer Theorie des Willens. 2., völlig umgearb. Aufl. Leipzig 1907. (= Schriften der Gesellschaft für psychologische Forschung, Heft 13/14).
- LOMBARDO-RADICE, G.: Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale. Sesta edizione. Palermo. R. Sandron 1923.

- NEUBERT, W.: Das Erlebnis in der Pädagogik. Göttingen 1925. (= Göttinger Studien zur Pädagogik, hrsg. v. H. NOHL, Heft 3).
- OELKERS, J.: Reformpädagogik – Epochenbehauptungen, Modernisierungen, Dauerprobleme. In: Jahrbuch für Hist. Bildungsforschung, Bd. 1 (1993), S. 91–108.
- OELKERS, J./OSTERWALDER, F. (Hrsg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Weinheim/Basel 1994. (im Druck)
- PALLAT, L./HILKER, F. (Hrsg.): Künstlerische Körperschulung. Breslau 1925. Studien zur Historisierung einer Legende.
- PAULSEN, FR.: Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit. Einige pädagogische und moralische Betrachtungen für das Jahrhundert des Kindes. Berlin 1908.
- REDDIE, C.: Abbotsholme 1889–1899 or Ten Years' Work in an Educational Laboratory. London: George Allen 1900.
- REDDIE, C.: John Bull: His Origin and Character. London: George Allen 1901.
- REIN, W.: Outlines of Pedagogics. Ed. by D. VAN LIEW. London: Sonnenschein 1893.
- RÖHRS, H.: Die Reform des Erziehungswesens als internationale Aufgabe. Entwicklung und Zielstellung des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung. Rheinstetten 1977.
- ROORDA, H.: Le pédagogue n'aime pas les enfants. Lausanne: Les Cahiers Vaudois 1917.
- ROORDA, H.: Le pédagogue n'aime pas les enfants. Lausanne/Paris: Librairie Payot 1918.
- ROTTEN, E. (Hrsg.): Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde. Bericht der Dritten Internationalen Pädagogischen Konferenz des Internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung in Heidelberg vom 2. bis 15. August 1925. Gotha 1926.
- ROUSSEAU, J.J.: Œuvre complètes, ed. B. GAGNEBIN/M. RAYMOND, t. IV: Emile. Education – Morale – Botanique. Paris: Gallimard 1969.
- SCHARRELMANN, H. (Hrsg.): Die Großstadt. Bd. I: Spaziergänge in die Großstadt. Bd. II: Arbeitsstätten. Bd. III: Aus der Geschichte einer alten deutschen Stadt. Braunschweig/Hamburg 1921. (Erste Ausgabe Hamburg 1914).
- SCHLEE, E.: Reformschule und Realschule. In: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen 8 (1897), S. 131–140.
- SIMON, J.: L'École. Paris: Librairie Internationale 1865.
- SOMBART, W.: Wirtschaft und Mode. Ein Beitrag zur Theorie der modernen Bedarfsgestaltung. Wiesbaden 1902.
- SOULEZ, PH.: Bergson politique. Paris: Presses Universitaires de France 1989.
- STEPHANI, H.: Handbuch der Erziehungskunst nach der bildenden Methode für Volksschullehrer. Erlangen 1836.
- STEWART, W. A. C.: The Educational Innovators. Vol. II: Progressive Schools 1881–1967. London/Melbourne/Toronto, New York: Macmillan/St. Martin's Press 1968.
- The Creative Self Expression of the Child. Report of the first Summer Conference of the New Education Fellowship in Calais. London 1921.
- UFFRECHT, B.: Die freie Schul- und Werkgemeinschaft Letzlingen. Berlin 1924. (Sonderdruck aus F. Hilker [Hrsg.]: Deutsche Schulversuche). (Repr. Nachdr. 1992)
- VISCHER, F. TH.: Mode und Cynismus. Beiträge zur Kenntniss unserer Culturformen und Sittenbegriffe. Stuttgart 1879.
- WREDE, O.: Pädagogische Probleme bei Henri Bergson. Erlangen 1935.

Abstract

The author examines whether and if so, in which sense international reform pedagogics of after 1890 constituted a new era. On the basis of a comparative analysis of relevant literature he first reveals the modernization claims of different reform-pedagogical authors, then goes on to describe the continuation of the tradition, and finally juxtaposes typical reform-pedagogical semantics with the actual modernization effects within the educational system. This thesis defines a paradoxical state of affairs: Highly traditional motives and concepts of nineteenth-century pedagogics are transferred both theoretically and empirically into new contexts of metropolitan experience without losing their reformatory power.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Institut für Pädagogik der Universität Bern, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern