

Ullrich, Heiner

Die Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne?

Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 6, S. 893-918



Quellenangabe/ Reference:

Ullrich, Heiner: Die Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne? - In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 6, S. 893-918 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145901 - DOI: 10.25656/01:14590

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145901>

<https://doi.org/10.25656/01:14590>

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 36 – Heft 6 – Dezember 1990

I. Essay

JOACHIM MEHLHAUSEN Gedenken an Bruno Bettelheim 793

II. Thema: Bildung und Europa '92

HERMANN MÜLLER-
SOLGER Bildungspolitische Zusammenarbeit der Europäi-
schen Gemeinschaft in Europa 805

INGEBORG BERGGREEN Europa '92 – Konsequenzen der Europäischen Ei-
nigung für den Kulturföderalismus in der Bundes-
republik Deutschland 827

KURT CZERWENKA Schulsystem, Selektion und Schulzufriedenheit in
Frankreich 849

III. Diskussion

HANS CHRISTOPH BERG Bilanz und Perspektiven der Reformpädagogik.
Vorschlag zum Neuansatz eines Forschungs-
schwerpunktes „Reformpädagogische und alter-
native Schulen in Europa“ 877

HEINER ULLRICH Die Reformpädagogik – Modernisierung der Er-
ziehung oder Weg aus der Moderne? 893

ECKARD KÖNIG Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungs-
wissenschaft 919

WOLFGANG KEIM „Moralismus“ versus „menschliches Maß“. Eine
Erwiderung auf den Versuch einer Satire von
Klaus Prange 937

IV. Besprechungen

- PETER MENCK FRIEDRICH ADOLPH WILHELM DIESTERWEG: Sämtliche Werke, Bd. 17 943
- VOLKMAR WITTMÜTZ HORST F. RUPP: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg – Pädagogik und Politik 946
- PETER METZ HENNING SCHRÖER/DIETRICH ZILLESSEN (Hrsg.): Klassiker der Religionspädagogik 947
- HANS-ULRICH MUSOLFF KARL ERNST NIPKOW: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft 951
- HORST F. RUPP FRIEDRICH SCHWEITZER: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter 955
- HORST F. RUPP KARL ERNST NIPKOW/FRIEDRICH SCHWEITZER/JAMES W. FOWLER (Hrsg.): Glaubensentwicklung und Erziehung 955

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 963

Contents

I. Essay

JOACHIM MEHLHAUSEN In Memoriam Bruno Bettelheim 793

II. Topic: Education and Europe '92

HERMANN MÜLLER-SOLGER Educational-Policy Co-Operation in the European Community 805

INGEBORG BERGGREEN Europe '92 – Consequences of the European Unification for Cultural Federalism in the Federal Republic of Germany 827

KURT CZERWENKA School System, Selection, and Satisfaction with Schooling in France 849

III. Discussion

HANS CHRISTOPH BERG State and Perspectives of Educational Reform – A Proposition for a New Approach to Research on Alternative Schools in Europe 877

HEINER ULLRICH The Educational Reform Movement – A Modernization of Education or a Way Out of Modernism? 893

ECKARD KÖNIG Balancing the Development of Educational Theory 919

WOLFGANG KEIM „Moralism“ versus „Human Measure“ – In Response to an Attempt at a Satire by Klaus Prange 937

IV. Book Reviews 943

V. Documentation

New Books 963

Die Reformpädagogik

Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne?!

Zusammenfassung

Ausgehend von einer neuen Monographie (OELKERS 1989) erfolgt eine Auseinandersetzung mit den konzeptionell und methodisch reflektierten historiografischen Arbeiten (Gesamtdarstellungen) über die Reformpädagogik aus den beiden letzten Jahrzehnten. Dabei wird nach der jeweiligen Auffassung der reformpädagogischen Reflexionsform, der Gewichtung ihres praktisch-methodischen Ertrags sowie der Bilanzierung ihrer Wirkungen auf die institutionelle und lebensweltliche Erziehungspraxis gefragt. Es lassen sich drei grundlegende konzeptionelle Orientierungen unterscheiden, welche das Ergebnis der Geschichtsschreibung präjudizieren: (1) die Monumentalisierung der Reformpädagogik zur epochalen Welterziehungsbewegung, (2) die Auflösung der Reformpädagogik zur Fiktion und Regression und (3) die Rehabilitierung der Reformpädagogik als Krisenbearbeitungsmuster im Prozeß der Modernisierung. Im Anschluß an die dritte Konzeption wird die These vertreten, das Paradox der Reformpädagogik bestehe darin, daß sie die äußere Modernisierung der Erziehungsbedingungen mit einer „inneren“ Entmodernisierung, d. h. Remythisierung des lebensweltlichen Erziehungsdenkens beantwortet.

Die *reformpädagogische Bewegung* ist nicht nur eine vergangene Epoche der Schul- und Bildungsgeschichte, der „kraft der Intensität des Reformwillens und aufgrund ihrer durchgreifenden Wirkung auf Theorie und Praxis der Erziehung ... eine ähnlich hervorragende Stellung in der Geschichte der Pädagogik zu- (kommt) wie etwa der Zeit der Französischen Revolution oder dem Neuhumanismus“ (BÖHM 1974, S. 764). Die Reformpädagogik ist zugleich eine heute noch weltweit lebendige Tradition, deren (a) methodische und (b) schulreformerische Phantasie sich gegen ein verkopftes, gymnasialisiertes Schullernen und gegen ein staatlich reglementiertes und bürokratisch verwaltetes öffentliches Schulwesen mobilisieren läßt. In (c) bildungstheoretischen Argumentationen dienen reformpädagogischen Konzeptionen und Praxen heute als Erweis für die Möglichkeit der Befreiung des „subjektiven Faktors“ vom Objektivierungs- und Abstraktionsprozeß der modernen Kultur.

a) Das *Konzept des „Praktischen Lernens“* soll heute bewußt die reformpädagogischen Einsichten in Erinnerung rufen, „daß alles Lernen aktiv ist, daß diese Aktivität einen Teil des menschlichen Lebens ausmacht und einen Anspruch darauf hat, in diesem Lebenszusammenhang gesehen zu werden ... , daß Denken, Handeln, Wissen zusammengehören und aufeinander bezogen sind und daß für Kinder und Jugendliche dieser Zusammenhang viel drängender ist als die Erwachsenen mit ihrer zivilisatorisch gebändigten Sinnlichkeit“ (FLITNER 1986, S. 9). Das Konzept des Praktischen Lernens hat u. a. auch zur Wiederentdeckung der reformpädagogischen Tradition des Spielens, des Laienspiels, der Erkundung, des Experiments, Projekts bzw. Praktikums geführt.

b) Die *Schulen der Reformpädagogik* stoßen gerade heute wieder unter der Zielsetzung einer Humanisierung der Schule und einer „ganzheitlichen“ Bildung von Kopf, Herz und Hand auf zunehmendes Interesse. Landerziehungsheime, Montessori-Kinderhäuser, Jena-Plan-Schulen und insbesondere die in den letzten beiden Jahrzehnten sprunghaft expandierende Waldorfschulbewegung verdeutlichen eindringlich, daß eine „alternative“ Schulpraxis in freier Trägerschaft möglich und fruchtbar sein kann, die sich konsequent an der Entwicklung des Kindes, an einem vielseitigen Erfahrungsbegriff und an der Idee einer sich selbst konstituierenden „Lebensgemeinschaft“ von Eltern, Lehrern und Schülern orientiert (vgl. RÖHRS 1986).

c) Im Zusammenhang der sogenannten Postmoderne-Diskussion (vgl. ULLRICH 1989, S. 453ff.), der Kritik des „Projekts der Moderne“, worin die Pädagogik eine zentrale Rolle spielt, wird in bildungstheoretischer Perspektive besonders auf den *reformpädagogischen Gegendiskurs* aufmerksam gemacht: Hier wurde in der Fortsetzung der romantischen und der lebensphilosophischen Kulturkritik die Einbildungskraft gegen die Vernunft, die Körperlichkeit gegen die mechanische Abstraktion und die Sinnlichkeit gegen die Stereopathie der Erfahrung eingeklagt (vgl. PONGRATZ 1989, S. 230ff.). Gegen die Geometrisierung und Disziplinierung des Körpers, gegen das Schwinden der unmittelbaren sinnlichen Erfahrung in einer Welt aus zweiter Hand sowie gegen die rational-instrumentalistische Manier der Weltbeherrschung überhaupt betonten Reformpädagogen die Entfaltung der Leiblichkeit und der Erlebnisfähigkeit, die Entwicklung der handwerklich-praktischen und der ästhetisch gestaltenden Erfahrungen sowie die Erhaltung der ursprünglichen Spontaneität des Kindes, die sich im Spielen, Sammeln und Gestalten ausdrückt. „Diese Lebensform und Ausdrucksweise der Kinder hat, ähnlich wie die der Künste, eine unersetzliche Bedeutung für uns. Sie sagt uns, ähnlich wie die der Kunst, daß die Rationalität, die Selbstentfremdung, die Anpassung und Nutzung des Menschen immer wieder in Frage gestellt werden muß. Die Kinder mit ihrer Ausdrucksweise helfen uns, daß wir die Ratio nicht einfach Besitz ergreifen lassen von uns, daß die ökonomisierte Zeit, der abgemessene Raum, die fabrikierte Dingwelt, die funktionalisierte Sprache, der gemäßregelte Leib, die verzweckten Sozialbeziehungen nicht einfach Herrschaft gewinnen sollen über uns“ (FLITNER 1986 a, S. 119).

Angesichts dieses vielfältigen gegenwärtigen Interesses an reformpädagogischen Methoden, Modellen und Konzeptionen wird man es besonders begrüßen, wenn die vorliegenden historiographischen Standardwerke über die Reformpädagogik von WOLFGANG SCHEIBE (1969) und HERMANN RÖHRS (1980) um eine weitere Monographie ergänzt werden. JÜRGEN OELKERS zieht mit seiner Schrift „Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte“ (1989) die Summe aus seinen bisherigen Arbeiten zur Pädagogischen Bewegung (vgl. insbes. OELKERS 1987, OELKERS 1988, OELKERS 1988a). Mit dem Untertitel bringt der Verfasser bereits zum Ausdruck, daß es ihm weder um eine antiquarische Darstellung noch um eine monumentalische Verklärung einer Tradition geht, sondern um die distanzierende kritische Analyse einer pädagogischen Ideologie.

Üblicherweise bezeichnet man mit „*Reformpädagogik*“ („*Progressive Education*“, „*Education nouvelle*“) die von kultur- und gesellschaftskritischen Motiven inspirierten pädagogischen Programme und Reformversuche in Europa, Palästina und Nordamerika im Zeitraum von 1890 bis ca. 1950 (in Deutschland bis 1933). Wer sich heute mit der deutschen Reformpädagogik beschäftigt, kann dies nicht mehr ohne Auseinandersetzung mit der großen, bis in die siebziger Jahre hinein nahezu kanonisch geltenden monumentalen „Meistererzählung“ HERMANN NOHLS (1879–1960). NOHL wagte als erster den „Versuch, diesem vielseitig strömenden Leben historisch-systematisch beizukommen“ (NOHL 1933, S. 307). Im deutschen Schicksalsjahr 1933 schrieb er der zeitgenössischen deutschen Reformpädagogik – hermeneutisch-lebensphilosophischer Orientierung gemäß – nachgängig die systematische Deutung. NOHL sieht im Verlauf der reformpädagogischen Bewegung ein überzeitliches Dreiphasen-Gesetz, „die autonome Struktur des pädagogischen Lebens“ am Werk: Das Schlagwort der ersten Phase ist „Persönlichkeit“, das der zweiten „Gemeinschaft“, d. h. die lebendige interpersonale Beziehung, das der dritten Phase „Dienst“, d. h. die tätige Bindung an eine überpersonale Idee. Auf jeder späteren Stufe soll die Wahrheit der früheren „aufgehoben“ werden. Erstarrt das kulturelle und das pädagogische Leben schließlich zur sinnleeren, „toten Form“, setzt die pädagogische Bewegung von neuem ein.

Für NOHL ist die Reformpädagogik also einerseits im Rahmen der Geschichte der Pädagogik ein weiterer Fortschritt in der schöpferischen Entfaltung der autonomen „pädagogischen Idee“ – *Emanzipation* von den anderen kulturellen Mächten in der Folge der Aufklärung. Andererseits ist sie kulturgeschichtlich als Teil der „deutschen Bewegung“ Abwehr der kulturellen Tendenzen der Veräußerlichung und Vergleichgültigung, der Nivellierung und Atomisierung in den sachlichen und mitmenschlichen Beziehungen – *Rückweg* aus der Kontingenzerfahrung der Moderne. Weniger NOHLS tiefsinnige lebensphilosophisch-metaphysische Kulturdiagnose, vielmehr seine historiographische Sicht auf die Reformpädagogik als eine *Epoche* und als ein in sich *einheitlicher Typ sozialer Bewegung* mit einer notwendigen immanenten *Phasenfolge* hat bis heute weitergewirkt und für die bisherigen Gesamtdarstellungen kanonische Bedeutung behalten.

1. Die Trivialisierung der Reformpädagogik zum *déjà vu*

JÜRGEN OELKERS hat sich mit seinen jüngsten Arbeiten kein geringeres Ziel gesetzt, als diesen, auf NOHL zurückgehenden Kanon zu bestreiten und aus den Angeln zu heben. Seine Argumentation läßt sich in grober Vereinfachung auf vier Hauptthesen zurückführen, welche sich auf (1) die theoretische Trivialität und Inhomogenität der Reformpädagogik, auf (2) ihre mangelnde praktische Originalität, auf (3) die wenigen, bis heute oft kaum beachteten Kontinuitätsbrüche und ideellen Neuerungen sowie auf (4) ihr relatives Scheitern im gesellschaftlichen und politischen Kontext beziehen.

OELKERS' Hauptthese lautet: Was die Geschichtsschreibung „Reformpädagogik“ nennt, ist keine neue Epoche mit einer originären und originellen Theorie

und Praxis der Erziehung, sondern lediglich die Fortsetzung des Projekts der neuzeitlichen Pädagogik. Für OELKERS ist seit COMENIUS und erst recht seit ROUSSEAU Pädagogik immer „Reformpädagogik“ gewesen in dem Sinne, daß an die richtige Erziehung die Verbesserung der Welt geknüpft ist – „nur daß sich eben die Verhältnisse änderten, in denen ... (ihre) Postulate ... an der Wirklichkeit getestet wurden“ (OELKERS 1989, S. 22). Die historische Reformpädagogik ist so gesehen nur die Fortsetzung der pädagogischen Aspiration der Moderne „mit den Theoriemitteln der Nachaufklärung“. Ebenfalls anders als NOHL sieht OELKERS in der Reformpädagogik keine einheitliche soziale „Bewegung“ mehr, sondern ein *inhomogenes* „Theorieaggregat“, worin nur die Konzepte der „Pädagogik vom Kinde aus“ und der „Lebens- bzw. Volksgemeinschaft“ einen gegenüber früheren Ansätzen unterscheidbaren neuen Korpus bilden (vgl. OELKERS 1988, S. 214). Wo andere Einheit unterstellen, sieht OELKERS Differenz; die Gemeinsamkeiten der Reformpädagogen ergeben sich für ihn gleichsam nur von außen: durch das gemeinsame Generationsschicksal, durch die suggestive, dichotomisierende Sprache und durch das Thema einer „natürlichen“ Erziehung „vom Kinde aus“ (vgl. OELKERS 1989, S. 11 ff.).

OELKERS' zweite These bezieht sich auf die *Praxis der Reformpädagogen*. Deren pädagogischer Gehalt ist ebenfalls kein grundlegend neuer, sondern schließt an die Prinzipien der klassischen Pädagogik: Anschauung, Naturgemäßheit und Selbsttätigkeit an. Die im Hinblick auf eine Reform der Erziehung und der Schule vorgeschlagenen Konzepte: Ästhetische Bildung und Kunsterziehung („Ganzheit“), das praktische Lernen und die Methode der Arbeitsschule („Selbsttätigkeit“), die Kritik des intellektualisierten Lernens und die Forderung nach einer Erziehung des Leibes („Harmonie“), schließlich die innere Reform der Schule zur Schulgemeinde („Gemeinschaft“) – diese Konzepte waren nach OELKERS bis ins Detail die Diskussionsgegenstände der *Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts*. Unter Heranziehung einer Vielzahl heute kaum mehr bekannter Schriften von Schulpädagogen aus der Mitte des vergangenen Jahrhunderts versucht OELKERS die *Kontinuität* zu belegen. Im Jahrhundert der „kompletten Verschulung der Gesellschaft“ und der Ausdifferenzierung eines autonomen Systems der Bildung wird die pädagogische Reflexion nicht etwa zufrieden mit der Schule; die Pädagogen – zumindest die von OELKERS zitierten schulkritischen Gewährsleute – stehen vielmehr auf gegen die autoritative und mechanisierte Institution Schule, der sie andererseits ja ihre berufliche Existenzgrundlage verdanken. In dieser Sicht ist die Schulkritik als „Denkmodell und rhetorische Figur“ längst vorhanden, bevor die Kulturkritik eines NIETZSCHE, LAGARDE oder LANGBEHN als angebliches „ideologisches Movens“ auf den Plan tritt. Für OELKERS gibt es „keine ‚Kulturkritik‘ in irgendeinem tiefgreifenden Sinn. Was so genannt wird, ist die Überschätzung einer Diskussion am Jahrhundertende, die zum einen nicht einheitlich war und zum anderen viel weniger gewirkt hat als es den Anschein hat“ (ebd., S. 57). Man wird gegen eine solch pauschale Feststellung zumindest die verblüffende Tatsache anmerken müssen, daß LANGBEHNS „Rembrandt als Erzieher“ von 1890 bis 1936 nicht weniger als 90 (!) Auflagen erlebte.

Nachdem er der Reformpädagogik die theoretische und praktische Originalität abgesprochen und die Reformpädagogen gegen ihr Selbstverständnis ganz in

das Umfeld der schulpädagogischen Diskussion des 19. Jahrhunderts „zurückgestuft“ hat, kommt OELKERS indes nicht umhin zuzugestehen, daß die Reformpädagogen – ohne es zu bemerken – auch neue Formen der Reflexion und der Praxis entwickelt haben, die bis zum Bruch mit der pädagogischen Theorietradition führen. Seine dritte These ist daher die von der *paradoxen Originalität*: „Neben der Kontinuität der Motive und Postulate des pädagogischen Denkens sind zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch Diskontinuitäten zu verzeichnen, eigentümliche Wendungen der Problemlage, die vor allem die Stilisierung des Kindes betreffen. Die Erziehungstheorie erlebt hier einen radikalen Bruch, und es gehört zu den Pointen der „Reformpädagogik“, daß dieser Bruch nicht erkannt wird und zugleich die eigentlich originelle Leistung der Diskussion darstellt“ (ebd., S. 72). Diesen Bruch sieht OELKERS zunächst ideengeschichtlich in der überhöhenden *Mythisierung des Kindes und der Gemeinschaft* zumal bei ELLEN KEY, BERTHOLD OTTO und MARIA MONTESSORI. Erziehungspraktisch bemerkt er diesen Bruch im „antipädagogischen“ Expressionismus des Wendekreises, einer lebensreformerisch-jugendbewegten Gruppe Hamburger Lehrer in der revolutionären Umbruchszeit von 1919. „Die Vereinigung von Kind und Gemeinschaft ist so die eigentliche Pointe der Reformpädagogik“ (OELKERS 1988, S. 208) – Fluchtpunkt ihrer antimodernistischen Grundtendenz. Der Mythos vom leidenden Kind wird gegen die „krankmachende“ Schule, das Bild der „organischen“ Gemeinschaft gegen die „lebensfeindliche“, anonym-mechanische Großstadt gesetzt. Das Kind wird hier nicht empirisch biologisch oder psychologisch beschrieben, sondern – besonders eindringlich bei MONTESSORI – erfahren als der leidende Messias, dessen überlegener „Genius“ zum moralischen Vorbild – und damit zu einem neuen Erziehungsprogramm – des schulbeladenen Erwachsenen stilisiert werden kann. „Das Kind als ästhetisches Heiligtum ist aber die Größe, welche den Anschluß an die ‚Gemeinschaft‘ sichert, die in ganz ähnlicher Weise gedacht wird, nämlich auch ‚ganzheitlich‘, ‚harmonisch‘ und sakrosankt, ein Mythologoumenon wie das Kind selbst, befreit von der Realität der Natur und der Faktizität der Geschichte und stilisiert zu einer politischen Phantasie“ (ebd.). Es liegt in der Logik einer solchen Mythisierungsstrategie, daß die Pädagogen vom Kinde aus auch den für sie zentralen Begriff der Entwicklung nicht als deskriptive Theorie, sondern eher als Postulat und emotional getönte Intuition benutzen. Selbst die damals einflußreichste Entwicklungspsychologie, die Phasenlehre CLAPAREDES, trägt noch mythische Züge: Sie erweckt den Anschein, als verfüge sie mit ihrer immanenten Teleologie irreversibel zu einer höchsten aufsteigender Stufen über den „naturgemäßen“ Maßstab der Erziehung.

Die zweite Hälfte der OELKERSSchen Monographie gilt der Darstellung der Praxis, d. h. der *Formengeschichte der Reformpädagogik*. Sie wird mit einer vierten These über den zweifelhaften gesellschaftlichen Erfolg dieser Praxis abgeschlossen. OELKERS zeigt zunächst auf, welche neuen *Schulmodelle* gegründet und erprobt werden. Dabei beschränkt er sich – ohne dies allerdings so zu begründen – auf fünf mittelbar und unmittelbar bis heute fortwirkende Modelle: DEWEYS Laborschule an der Universität Chicago (vgl. heute dazu die Bielefelder Schulversuche HENTIGS), die Landerziehungsheime, die Hauslehrerschule BERTHOLD OTTOS, die Arbeitsschule und die Jena-Plan-Schule PE-

TERSENS als Synthese aus diesen vier Versuchen. Dann stellt er fünf neue *Unterrichtsmodelle* vor: das aktive Lernen der Bremer Schulreformer, OTTOS Gesamtunterricht, MONTESSORIS „Autoeducazione“, DEWEYS Erfahrungsprinzip und KILPATRICKS Projektmethode. Man vermißt hier eine Begründung für die mangelnde Berücksichtigung der vielseitigen Praxis der Kunsterziehungsbewegung. Schließlich präsentiert OELKERS anhand von abermals fünf Beispielen folgende *Erziehungsmodelle*: die Konzeption der Arbeit(sgemeinschaft), die Selbsttätigkeit des Kindes, die Achtung vor der kindlichen Natur, die Maximen des Dialogs (BUBER) und die von WYNEKEN angeregten Experimente mit dem pädagogischen Eros. Zu diesem Teil der OELKERSschen Untersuchung wird man fragen müssen, warum gerade diese und nicht andere „Modelle“ ausgewählt worden sind. Es ist auch bedauerlich, daß der Verfasser bei den Systematikern DEWEY und PETERSEN die ihren Modellen zugrundeliegende und diese erst völlig begreifbar machende jeweilige Erziehungsphilosophie nicht zur Darstellung bringt. Man wird auch feststellen müssen, daß dieser Teil der Monographie wenig neue Fakten und Einsichten erbringt. Dies ergibt sich schon aus der Vielzahl der auf engem Raum betrachteten Formen und aus dem Verzicht auf die Einarbeitung der einschlägigen neueren Spezialforschungen. Der Wert dieser Kapitel liegt in der Prägnanz einer aufs Elementare verkürzenden Darstellung und in mancher pointierten Beurteilung; den Formenreichtum der reformpädagogischen Praxen und die Vielfalt der darin gemachten Erfahrungen lassen sie allenfalls erahnen – man denke z. B. allein an die Landerziehungsheime oder an die Hamburger Gemeinschaftsschulen! Im Hinblick auf die von ihm ausgewählten Unterrichtsmethoden merkt OELKERS kritisch an, „daß sie den Kern schulischen Unterrichts nicht treffen, weil sie gar keine schulspezifische Form annehmen“ (ebd., S. 134). Wie schon THEODOR LITT auf dem Pädagogischen Kongreß in Weimar 1926 wirft OELKERS der reformpädagogischen Methodendiskussion insgesamt vor, die didaktischen Grundprobleme der Ökonomie des Lehrens und Lernens, zumal die der Auswahl der Inhalte und ihrer Anordnung in zeitlicher und disziplinärer Hinsicht außer acht gelassen zu haben. Man könne diese auch gar nicht allein vom Interesse des Kindes her noch in der Fixierung auf eine einzige „natürliche Lehrart“ bewältigen. Anstatt diesen alten, vielfach berechtigten Vorwurf erneut ins Feld zu führen, hätte OELKERS besser einen Hinweis geben sollen auf die differenzierteren „Unterrichtsmodelle“ der „aufgeklärten Reformpädagogen“ DEWEY oder WAGENSCHEN, die auch heute noch oder vielfach schon wieder die didaktische Diskussion anregen. Auch in der Behandlung dieser Sache wird wieder deutlich, daß OELKERS nicht so sehr an einer einfühlsamen, detailgetreuen Wiedergabe der Konzepte und ihrer Praxisfähigkeit interessiert ist als vielmehr an deren distanzierender Typisierung und Kritik.

Dies kommt besonders stark zum Ausdruck in OELKERS' vierter These über das „*relative Scheitern*“ der Reformpädagogik im gesellschaftlichen und politischen Kontext. Zunächst belegt OELKERS ausführlich, daß viele Reformpädagogen – „als Reflex einer strukturellen Angst vor der Moderne und also der Individualisierung des Sozialen“ (ebd. S. 163) – unbefangen auf eine politisch-romantische Gemeinschaftsideologie fixiert waren. Deshalb zeigten sie sich auch aufnahmebereit für totalitäre völkisch-„rechte“ und menscheitssozialistisch-

„linke“ Verirrungen; für die eine Richtung nennt er PETERSEN, für die zweite WYNEKEN. Dann fragt OELKERS nach den gesellschaftspolitischen Wirkungen der Reformpädagogik in der Zeit ihrer größten Resonanz unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg. Er räumt zwar ein, daß sie „als gesellschaftliche Kraft“ in der Weimarer Republik nicht aufzuhalten war, auch nicht auf dem politischen Weg der Schulreform. Doch mit Ausnahme des Grundschulkompromisses und der Akademisierung der Volksschullehrerbildung war „der Erfolg . . . hier wiederum im wesentlichen ein publizistischer“ (OELKERS 1987, S. 214). Der Ansatz einer Verbindung von Einheitsschule („Lebensgemeinschaft“) und Arbeitsunterricht („Selbsttätigkeit“) als den beiden schulreformerischen Grundkonzepten der (politischen) Reformpädagogen verlangte eine demokratische Verfassung und zugleich eine politische Stabilität, die nur insular in den zeitweilig sozialistisch regierten Metropolen (z. B. in Berlin und Hamburg) gegeben war. Dies zeigt OELKERS an der Aufbauschule FRITZ KARSSENS in Berlin-Neukölln und – eine dankenswerte Anregung für die deutsche Reformpädagogik-Diskussion – an der österreichischen Einheitsschulreform durch OTTO GLÖCKEL nach 1919: Nur hier sind unter demokratischen Voraussetzungen bis ins Jahr 1934 Einheitsschule und Arbeitsunterricht per Gesetz verbindlich eingeführt worden, wenn auch begrenzt auf die Hauptstadt Wien und auf die Haupt- und Mittelschulen. Auch die These vom relativen Scheitern der Reformpädagogik steigert OELKERS zur Paradoxie: dem *Mißerfolg auf der gesellschaftspolitisch-öffentlichen Ebene* stellt er gegenüber die *unwäلتenden Wirkungen* der „Neuen Erziehung“ *im Bereich der lebensreformerischen Subkulturen* an den Rändern der modernen Gesellschaft. Im Schnittpunkt von lebensreformerischen Landkommunen, revolutionär gestimmter Jugendbewegung und expressionistischem Menschheitspathos entsteht, z. B. auf HEINRICH VOGELERS „Barkenhoff“ in Worpsswede und im Hamburger „Wendekreis“, ein Spektrum alternativer, ja antipädagogischer Praxis. Getragen vom vitalistischen Irrationalismus und vom mystischen und erotischen Vereinigungsverlangen mit der Natur, dem Leiblichen, der Gemeinschaft und dem „Genius“ im Kinde wird hier eine Form anarchischer Erziehung praktiziert, die das Generationenverhältnis und jede Form gesellschaftlicher Institutionalisierung aufhebt. Für OELKERS liegt in dieser „postmodernen“ Form der Erziehung, „die den Grundzug der öffentlichen Bildung, die Verpflichtung auf die Prinzipien der Aufklärung, in Frage stell(t) . . ., zeitgenössisch wenig beachtet, die größte Sprengkraft der Reformpädagogik, eine Implosion von der Peripherie der Lebensreform ins Zentrum der pädagogischen Tradition“ (OELKERS 1989, S. 156). Mit dieser Analyse der lebensreformerisch inspirierten radikalen Reformpädagogik stellt OELKERS ein bislang eher vernachlässigtes Terrain wieder in den Mittelpunkt der Betrachtung. Bei seiner Vorliebe für die ideengeschichtliche Exotik dieser oft nur wenige Monate dauernden Experimente des pädagogischen Expressionismus kommt indes nur zu leicht aus dem Blick, daß z. B. die Kibbutzbewegung in Palästina als einzige (noch) nicht gescheiterte Utopie aus derselben Wurzel beeindruckende neue Formen einer kollektiven Erziehung entwickelt hat, die auch heute noch beachtenswert sind. Vielleicht hätte hier eine stärkere Ausrichtung auf die internationale Entwicklung OELKERS daran gehindert, über die Praxis der Reformpädagogik ein so ernüchterndes Fazit zu ziehen: „Eigentlich überdauerten nur wenige, außerstaatliche Reformschulen

und das, was sich in der Pädagogik schon immer als das Beständigste erwiesen hatte, nämlich die Reformmotive“ (OELKERS 1987, S. 215f.). „... Die Reformpädagogik hinterläßt eine unruhige Reflexion, die ihre praktische Form nicht findet“ (OELKERS 1989, S. 199). Lehrt nicht schon ein erster vergleichender Blick auf die ganz in demokratischen Traditionen stehenden Bildungssysteme etwa unserer französischen und englischen Nachbarn, daß die praktischen Auswirkungen der Reformpädagogik gerade hierzulande trotz Unterbrechung durch das Hitlerregime viel nachhaltiger und tiefgründiger sind und teilweise bis heute fort dauern?²

OELKERS' negative Schlußbilanz über die praktische Wirksamkeit der „Neuen Erziehung“ läßt sich vermutlich empirisch so nicht belegen. Sie resultiert in erster Linie aus seinem *motiv- bzw. ideengeschichtlichen Forschungsansatz*. Denn OELKERS faßt die *Reformpädagogik* auf als eine *Form pädagogischer Reflexion*, nicht als eine der Praxis des Erziehens und Bildens. Aus dieser metatheoretisch von ihm nicht ausdrücklich begründeten Voraussetzung ergeben sich die Chancen und Grenzen seiner Historiographie. Es geht ihm nicht darum, in den Programmatiken und Praxisinitiativen der Reformpädagogen etwa ein neues methodisches Instrumentarium, neuartige institutionelle und organisatorische Alternativen oder wichtige Belege eines Gegendiskurses im Sinne einer Humanisierung der Erziehungspraxis aufzuspüren; von diesem „praktischen“ Erkenntnisinteresse sind ja u. a. die Untersuchungen von HERMAN NOHL über WILHELM und ANDREAS FLITNER bis zu HARTMUT VON HENTIG und HORST RUMPF bestimmt. Dagegen betrachtet JÜRGEN OELKERS – wie der Kunstgeschichtler die Stilrichtungen und Motive – die „Dogmen“ der Reformpädagogen zuallererst ideengeschichtlich: diachron als Fortsetzung der Denkgestalt neuzeitlicher Pädagogik und synchron in ihrer Einbettung in den kulturellen Wandel des Fin de siècle. In gleichem Atemzug holt er aus zu einer ideologiekritischen Beurteilung der *Entmodernisierungstendenzen*, insbesondere in den zentralen Mythen vom Genius im Kinde und von der organischen Solidarität der Gemeinschaft. Durch diese ideengeschichtliche und ideologiekritische Engführung ergibt sich für OELKERS die Möglichkeit, den bekannten Gegenstand „Reformpädagogik“ in eine neue Perspektive zu rücken und dessen traditionelles Verständnis als einer einheitlichen pädagogischen „Bewegung“ radikal in Frage zu stellen. Da OELKERS hierzu im wesentlichen keine neuen Quellen bzw. Einzelforschungen heranzieht, ergibt sich dieser gewollte Effekt der *Nivellierung und Trivialisierung* in erster Linie aus seinem äußerst abstrakten, historisch und systematisch nur ungenau zu lokalisierenden Verständnis der „pädagogischen Denkfigur“ der Moderne. Für OELKERS stellt diese „im Kern ein hochambitioniertes soziales Programm dar, das ... (in) seine(r) selbstsichere(n) Verknüpfung von Theorie und Moral ... an Utopien der Gesellschaft ausgerichtet (ist)“ (OELKERS 1990, S. 1). Mit dieser Auffassung wird er der gedanklichen Mannigfaltigkeit der pädagogischen Reflexion seit der Aufklärung nur schwerlich gerecht. Formal bezeichnet er damit nur die Selbstverständlichkeit, daß allem systematischen pädagogischen Denken ein i. w. S. ethisches (wert- oder kulturphilosophisches bzw. emanzipatorisch-kritisches) und ein empirisches Element eignet. Die klare Abgrenzung einer modernen pädagogischen „Denkform“ wird noch dadurch erschwert, daß

darin z. B. mit der Vorstellung der mikrokosmischen „Ganzheit“ der Person (HUMBOLDT) und der „Einheit“ von Kopf, Herz und Hand (PESTALOZZI) auch Elemente vorneuzeitlicher Denk- und Lebensformen aufgehoben sind. Ob die von OELKERS vorgenommene Überwindung des traditionellen Kanons der Reformpädagogik tatsächlich eine generalisierbare neue Sichtweise und damit eine neue Ordnung und Deutung der Quellen erbracht hat, wird man aus der Lektüre der OELKERSSchen Arbeiten allein nicht entscheiden können. Denn mit der einen Ausnahme NOHLS findet sich darin leider keine Darstellung und Auseinandersetzung mit der methodisch und konzeptionell reflektierten neueren Geschichtsschreibung über die Reformpädagogik insgesamt. Erst nach einer Rezeption dieser Arbeiten wird man die Problembereiche genauer aufzeigen können, für die JÜRGEN OELKERS einen neuen Beitrag geleistet oder weiterführende Anregungen gegeben hat.

2. Die Monumentalisierung der Reformpädagogik zur epochalen Welterziehungsbewegung

Die zahlreichen Beiträge zur Reformpädagogik in der westdeutschen³ Erziehungswissenschaft in den siebziger und achtziger Jahren lassen sich stark vereinfacht unterscheiden entweder inhaltlich nach ihrer Stellung zum Kanon NOHLS (Anlehnung, Ablehnung, Wiederaufnahme) oder methodisch nach dem Grad der Verknüpfung der traditionellen ideen- und institutionengeschichtlichen Geschichtsschreibung mit sozialgeschichtlichen, d. h. in erster Linie soziologischen und bildungspolitischen Perspektiven. Aus Gründen der besseren Übersicht wird die folgende Darstellung sich an den Unterschieden in der inhaltlichen Konzeption orientieren.

Für die erste Gruppe der *das Muster NOHLS fortschreibenden* Arbeiten bleibt charakteristisch die Auffassung der Reformpädagogik sowohl als einer Epoche als auch als einer sozialen Bewegung mit einem primär auf erziehungspraktische Reformen gerichteten pädagogischen Ethos. Die Weiterentwicklungen gegenüber NOHL liegen im wesentlichen in der ideengeschichtlichen und erziehungspraktischen Ausdifferenzierung der „Bewegungen“, in der – schon bei WILHELM FLITNER vorbereiteten – internationalen Sicht auf das Forschungsfeld und in der pointierten Herausstellung des praktischen Reformpotentials. NOHL und FLITNER hatten in ihrer Identifikation der Reformpädagogik mit der Kulturkritik unausgesprochen die marxistisch und die psychoanalytisch inspirierten Reformer (z. B. OESTREICH und BERNFELD) als auch die Initiativen außerhalb des deutschsprachigen Raumes und damit andere Traditionslinien überhaupt vernachlässigt. Aus der Schülerschaft WILHELM FLITNERS hervorgehend, haben WOLFGANG SCHEIBE und noch weiter ausgreifend HERMANN RÖHRS diese Einseitigkeiten zu korrigieren versucht. Für RÖHRS (1980) ist die Reformpädagogik stets Glied einer umfassenden, auf Internationalität und Friedensfähigkeit gerichteten „Welterziehungsbewegung“ mit jeweils verschiedenen länderspezifischen Ausprägungen und politischen Standpunkten gewesen⁴. Als langjähriger Präsident der deutschen Sektion des „Weltbundes für die Erneuerung der Erziehung“ identifiziert sich RÖHRS gedanklich und sprachlich

selbst stark mit dieser pädagogischen Internationale, die in ihren Grundgedanken auf Selbsttätigkeit und auf die Umgestaltung der Schule zum Lebensraum des Kindes gerichtet ist. Der von einer neuen Aktivitätspsychologie des Kindes ausgehende reformpädagogische Impulse ist für RÖHRS – im Gegensatz zu SCHEIBE – noch längst nicht abgeschlossen; bis heute andauernd drängt er zunehmend nach empirischer Bewährung und theoretischer Begründung. RÖHRS versucht hierzu einen Beitrag zu leisten, indem er aus der Vielzahl der Initiativen den „praktischen Ertrag“ herausdestilliert: Für ihn hat es „wohl keine zweite Bewegung gegeben, die von Grund auf so erziehungspraktisch ausgerichtet war wie die Reformpädagogik“ (RÖHRS 1980, S. 302); getragen von einer „immanenten Religiosität“ und einem hohen, den ganzen Menschen fordernden erzieherischen Ethos, das sich ausschließlich auf die Entfaltung des Kindes richtet, versuchen die führenden Reformpädagogen, die gesellschaftlichen „Kunstformen“ der Erziehung und des Unterrichts „wieder an den organisch gewachsenen erzieherischen Naturformen der Familie, Werkstatt, Lebensgemeinschaft u. a. zu orientieren“ (ebd. S. 299); dadurch gelingt es ihnen, das Verständnis für die Bedeutung des handwerklich-technischen und des industriellen Bereichs für die allgemeine Bildung zu vertiefen und auch ein neues Verhältnis zur Leiblichkeit anzubahnen; alle politischen Richtungen der Reformpädagogik – von der revolutionären bis zur liberalistisch-positivistischen – sind für RÖHRS einmütig auf den Abbau jeder sozialen Privilegierung durch Bildung gerichtet; Unterschiede zeigen sich nur in den dazu beschrittenen Wegen.

Demgegenüber bringt SCHEIBE (1980) noch stärker zur Geltung, daß die Reformpädagogik nicht nur eine Sache der inneren Reform der Schule und des Unterrichts gewesen ist. Zum Ertrag dieser Bewegung gehörten nicht minder die schul- und hochschulpolitischen Reformen in der Weimarer Republik (z. B. in der Reichsschulgesetzgebung und in der Lehrerbildung) und die in unmittelbarem Zusammenhang damit entstandene Erziehungswissenschaft in der Form der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Den Gesamtdarstellungen SCHEIBES und RÖHRS' ist gemeinsam, daß sie „sich primär auf pädagogische Reformbewegungen vorwiegend des bürgerlichen Lagers konzentrieren ... und ... zugleich sehr skeptisch sind gegenüber Kontinuitätsannahmen, in denen die reformpädagogische Epoche und der Nationalsozialismus in Deutschland eng aufeinander bezogen werden“ (TENORTH 1985, S. 19). Der NS-Staat und seine Pädagogik werden hier in erster Linie als das Ende der Reformpädagogik, nicht etwa auch als Erbe einiger ihrer „Strömungen“ aufgefaßt⁵. Daß die deutsche *Reformpädagogik nach 1933* weder vollständig unterdrückt noch gänzlich in den NS-Staat integriert worden ist, hat HILDEGARD FEIDEL-MERTZ (1983) deutlich gemacht. Die Reformpädagogik überlebte in Deutschland z. B. innerhalb des eigenständigen jüdischen Schulwesens, das reformpädagogisch gesinnten jüdischen Lehrern bis 1938 Zuflucht gewährte, und vor allem *weltweit im Exil*. In der Emigration gründete eine große Anzahl von Lehrern und Erziehern Schulen und Heime im Geiste der „Neuen Erziehung“, überwiegend nach dem Vorbild der LIETZschen Landerziehungsheime. Dabei hat die deutsche Reformpädagogik wohl „nirgendwo so nachhaltig weitergewirkt ... wie in den Zentren der jüdischen Emigration aus Deutschland, zumal in Palästina“

(LIEGLE 1985, S. 60). In den Kibbutzim, in den neu gegründeten Heimschulen und im Schulnetz der jüdischen Arbeiterbewegung ist es zu einer Renaissance der neuen Erziehung gekommen, bei der BERNFELD als zentrale Symbolfigur fungierte, die Impulse eines LIETZ, OTTO und KERSCHENSTEINER aber ebenfalls weiterwirkten. Mehr als sechzig Jahre nach den ersten Gründungen sind diese reformpädagogischen „Inseln“ im heutigen staatlichen Schulwesen Israels immer noch lebendig!

Im Gegensatz zur Geschichtsschreibung SCHEIBES und RÖHRS' will RUDOLF LASSAHN einen methodisch umfassenden Zugriff mit Hilfe der Zeitgeistforschung. Obigen Darstellungen wirft er vor, daß sie ihrem Anspruch als Gesamtdarstellung nicht gerecht werden: „Entweder werden die Geschichten der Reformpädagogik unter einer organisierenden Idee geschrieben und damit die Auswahl begründet, oder es wurde einfach ohne Begründung ausgewählt und weggelassen. ... Die Periodisierung dieser Epoche – sieht man mehrere Darstellungen an – erscheint willkürlich. ... Überhaupt bleibt die politische Geschichte auf eigentümliche Weise im Hintergrund und wird kaum in Umrissen dargestellt“ (LASSAHN 1984, S. 282). Im Sinne der Zeitgeistforschung fordert LASSAHN für die Reformpädagogik eine universale Betrachtungsweise, die das *Gesamtbild ihres Zeitalters* intendiert und dessen Stileinheit durch den Querschnitt durch alle Bereiche der Kultur und Gesellschaft zu erfassen sucht. Zur Periodisierung besitzen dabei die großen einschneidenden Ereignisse im politisch-staatlichen Bereich die größte Relevanz; dazu kann auch die Generationenfolge beitragen, da eine Generation der Träger eines jeweils besonderen Grunderlebnisses bzw. Lebensgefühls sein kann. Eine Erforschung der reformpädagogischen Epoche muß zudem bei den *zentralen Begriffen* und Vorstellungen dieser Zeit ansetzen „... wie Individuum und Gemeinschaft, organische Staatsform, Liberalismus, Sozialismus, Leben, Erlebnis, Bewegung, Volk und Kultur. Die Begriffe markieren die großen Diskussionsfelder in Politik, Wirtschaft, Kultur und Geschichte“ (ebd. S. 284). Zweifellos hat LASSAHN hier einen anspruchsvollen Vorschlag zur methodologischen Neukonzeption der traditionellen geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Historiographie und zu einer internen Neustrukturierung der reformpädagogischen Epoche vorgelegt. Er hat indes noch keine neue Gesamtdarstellung des „unerschlossenen Erbes der Reformpädagogik“ in Aussicht gestellt, sondern die Erschließungskraft seiner Methode vorläufig nur skizzenhaft an der Kunstszenebewegung demonstriert. Von der These ausgehend, daß für die Zeit der Reformpädagogik die Auseinandersetzung mit der Thematik von Individuum und Gesellschaft ein zentrales Problem des Zeitgeistes darstellt, versucht BIRGIT OFENBACH jene Zeit neu zu sehen und besser zu strukturieren, als es bisher mit der Einteilung in einzelne „Bewegungen“ möglich war. Sie untersucht im Detail, wie LIETZ, OTTO und PETERSEN jeweils den *Primat der Gemeinschaft* über den Individualismus begründeten und welche (Ur-)Formen „ganzheitlicher“ Erziehung und Unterweisung sie entwickelt haben. Als den zeitgenössischen Theoretiker, der die zentrale Thematik von Individuum und Gemeinschaft am differenziertesten und verbindlich reflektiert hat, stellt sie THEODOR LITT dar; von seinen dialektischen bildungsphilosophischen Analysen her erweist sie die vorher referierten Positionen als „reduktionistisch“. OFEN-

BACH beansprucht, mit ihrer „umfassenden anthropologischen Fragestellung“ nach dem Bedeutungsgehalt von Individuum und Gemeinschaft in pädagogischen Konzeptionen nicht nur einen Schlüssel zur Aufarbeitung und Neustrukturierung der gesamten Reformpädagogik entwickelt zu haben, sondern auch eine „Matrix, mit der man Mangel und Reichtum pädagogischer Theorien aufdecken kann“ (OFENBACH 1985, S. 274). Dagegen ist allerdings zu fragen, ob der beanspruchte Ansatz der Zeitgeistforschung hier nicht wieder auf eine erziehungsphilosophische Geschichtsschreibung verkürzt wird. Die Geschichte der Reformpädagogik wird – so, wie es LASSAHN gerügt hat – wieder unter *einer* die Auswahl begründenden organisierenden Idee geschrieben. Es ist letztlich nur ein Spurenwechsel von HERMAN NOHL zu THEODOR LITT erfolgt.

3. Die Auflösung der Reformpädagogik zur Fiktion und Regression

Daß man eine Ideengeschichte der Bildung und Erziehung schreiben kann, in der es die Reformpädagogik weder als eigenständige Epoche noch als einheitliche Bewegung gibt, haben THEODOR BALLAUFF und KLAUS SCHALLER in ihrer umfangreichen, quellenkundlich ausgerichteten „Pädagogik“ gezeigt. Was die NOHLSche Hermeneutik zu einer praktischen und theoretischen Einheit eingeschmolzen hat, bleibt hier „Differenz“ (OELKERS) – tritt hier als *spätere „konvergente Konsequenz“* zahlreicher, unabhängig neben- und nacheinander entstandener, eigenläufiger pädagogischer Tendenzen und Intentionen aus Theologie, Philosophie, Anthropologie bzw. Psychologie und (Schul-)Politik zutage. Für BALLAUFF/SCHALLER handelt es sich bei allen pädagogischen Lehren „um sich wandelnde, sich überholende und aufhebende Gedankengänge, die man als Durchgänge eines überindividuellen Denkens im Bewußtsein einzelner und in realen Verhältnissen wirkender Personen verstehen kann“ (BALLAUFF/SCHALLER 1973, S. 719). Unter den politischen, sozialen und ökonomischen Verhältnissen des 19. Jahrhunderts, die auf die Maßgeblichkeit der Individualität und auf die gesellschaftliche Funktionalisierung der Erziehung gerichtet sind, können sich „die pädagogischen Zielsetzungen und Bemühungen weitgehend aus jener Tradition und diesen Verhältnissen lösen und Innovationen von außerordentlicher Tragweite erschließen“ (ebd.). In dem „Theorieaggregat“ (OELKERS) Reformpädagogik konvergieren in dieser Perspektive u. a. die *konzeptionell eigenständigen Richtungen* (1) der gesellschaftspolitischen Reform der Erziehung (DEWEY, KEY, LICHTWARK u. a.), (2) der patriotisch-nationalistischen Erziehung (LAGARDE, LANGBEHN), (3) der Pädagogik der revolutionären Praxis (BERNFELD) bzw. der Produktion (BLONSKIJ), (4) der Pädagogik der Kindgemäßheit (MONTESORI) und (5) der geisteswissenschaftlichen Bildungskonzeptionen (KERSCHENSTEINER, GAUDIG). „Zum Evergreen des 19. und 20. Jahrhunderts wird das bildungstheoretische Problem des Übergangs vom Wissen zum Handeln“ (ebd. S. 722). Bei der Darstellung dieser Konzeptionen gehen BALLAUFF und SCHALLER von einem „Maß der Bildung“ aus auf der Grundlage einer Pädagogik der Selbstlosigkeit und der Weltfreigabe durch den Menschen, die insbesondere von der peragogischen Bildungslehre PLATONS und von der Humanismuskritik HEIDEGGERS inspiriert ist. Von

dieser Position aus sehen sie die reine Sachlichkeit, deren Auftauchen sie in MONTESSORIS „Polarisation der Aufmerksamkeit“ des Kindes aufgewiesen haben, „immer wieder verschlungen von Reflexivität und Utilität, Selbstermächtigung und Weltbemächtigung“ (ebd. S. 47). Sie kritisieren deshalb bei den Reformpädagogen besonders das Pathos und die gefährliche Übersteigerung. Sie waren in vielen Fällen Autodidakten, „die sehr oft, wie ihre Lebensgeschichte zeigt, nicht der Gefahr entgehen, Autokraten zu werden. Sendungsbewußtsein trägt ihre Pädagogik, *totalitärer Anspruch* geht von ihren Lehren aus. Immer wieder geraten sie in dogmatische bzw. doktrinäre Erstarrung und gedankliche Diktatur hinein“ (ebd. S. 48). Die mangelnde theoretische Kraft ihrer Lehre ersetzen sie durch schulorganisatorische Vorschläge(!).

Die reformpädagogische Wendung gegen den „Intellektualismus“ der HERBARTSchen Schule durch die Didaktik des natürlichen Unterrichts, die Lehre vom Arbeitsunterricht und der polytechnischen Erziehung, die Entdeckung des freien gesamtunterrichtlichen Gesprächs und die Projektdidaktik hat KLAUS PRANGE im Rahmen einer Problemgeschichte der Didaktik rekonstruiert und die darin vorgenommene Umkehrung des Verhältnisses von Lernen und Interesse akzentuiert (vgl. PRANGE 1983, S. 101 f.). Dabei macht er deutlich, daß die Reformpädagogik noch in dieser „kopernikanischen Wende“ den Grundgedanken HERBARTS und seiner Schüler vom erziehenden Unterricht und von einer methodischen Stufung des Lernens verbunden bleibt. So gesehen ist die Reformpädagogik „*ein Herbartianismus ohne HERBART*“. PRANGE hat seine Forschungsstrategie einer Auflösung des Konstrukts „Reformpädagogik“ inzwischen über den Bereich der Didaktik hinaus fortgeführt. Er vertritt in scharfer Zuspitzung die These, daß die NOHLSche „Pädagogische Bewegung“ gesellschaftsgeschichtlich gesehen eine Fiktion war und daß die „Pädagogik vom Kinde aus“ lebensgeschichtlich betrachtet bei ihren Vertretern eine *anonymisierte infantile Regression* darstellt. Die durchschlagende Wirkung der NOHLSchen Synthese aller möglichen Praxen und Konzeptionen zur „reformpädagogischen Bewegung“ führt PRANGE in erster Linie darauf zurück, daß die „neue Erziehung“ hier als Lösung einer lebensgeschichtlichen Sinn- und gesellschaftlichen Kulturkrise inszeniert wird; sie soll zur „Wiedergesundung“ bzw. zur Kompensation der Enttäuschung des Bildungsbürgertums und der „verspäteten Nation“ insgesamt über den verlorenen Weltkrieg dienen. „In Wahrheit ist ‚Reformpädagogik‘ ein theoretisches Konstrukt, durch das der eigenen Reflexion eine Begründung aus lebensgeschichtlicher Erfahrung gegeben wird“ (PRANGE 1987, S. 347 f.). PRANGE hält es für zwangsläufig, daß die pädagogischen Reflexion mit ihrem geringen Grad der Standardisierung und in der Vielfalt ihrer basalen Orientierungen einen biographisch-historischen Einschlag enthält. Da einerseits das Erziehen, tiefenpsychologisch betrachtet, immer auch ein Modus ist, die im Unbewußten verborgen fortwirkende eigene Kindheit zu verarbeiten, da andererseits die Kindheit das zentrale Thema des pädagogischen Denkens ist, gibt es systematisch gesehen „im Grenzfall ebenso viele Pädagogiken, wie es Lebensläufe gibt; keinen allgemeinen Maßstab, sondern nur den, der sich im Leben des jeweiligen Pädagogen ergeben hat. (...) Die pädagogische Reflexion wäre nichts anderes als extrapolierte Kindheit, und zwar genau der Kindheit, die die jeweilige Pädagogik widerspiegelt“

(PRANGE 1988, S. 164). Für die „sogenannten Reformpädagogen“ und auch für ihren Meisterchronisten NOHL ist nach PRANGE charakteristisch die Blindheit gegenüber diesen lebensgeschichtlichen Motivgrundlagen ihrer Konzeptionen. Bei zahlreichen Gründerfiguren – PRANGE erwähnt beispielsweise LIETZ, OTTO, PETERSEN, STEINER und NEILL – kehrt so die Welt der eigenen Kindheit wieder als Weltanschauung für Erwachsene. Die „Pädagogik vom Kinde aus“ versucht, „an dem Kind ein Maß für die maßlose Welt zu finden, einen vorgesellschaftlichen Zustand, in dem die zukünftig bessere Einrichtung der Dinge schon Gegenwart ist. (...) Das Vorrecht des Kindes, gewissermaßen gesellschaftsfrei und ohne rechtlich-institutionelle Haftung zu agieren, kehrt in der pädagogischen Semantik als Entwurf von Sozialformen wieder, in denen die üblichen Limitationen des ... Lebens der Erwachsenen suspendiert sind“ (PRANGE 1987, S. 350 ff.). Der Rekurs auf das Recht des Kindes dient als Argument für die Selbstermächtigung des Erziehers und für seine romantisch-regressiven Vorstellungen eines Lebens in der „Gemeinschaft“. Damit wird die Verarbeitung neuartiger, hochdifferenzierter Umwelten verhindert. PRANGE sieht in dieser „Hypostasierung des biographischen Moments“ im Denken der dem „Kindschema“ verpflichteten Reformpädagogen auch den wichtigsten Grund dafür, daß sie keine „theoretische Gegensprache“ gegen den totalitären Nationalsozialismus gefunden haben und sich – wie selbst PETERSEN, NOHL und FLITNER – gleichschalten ließen. Gegen die „biographisch-libidinöse“ Einstellung der Reformpädagogen zur Erziehung als Berufung und Konfession setzt PRANGE auf ein von aufgeklärter Indifferenz gegen sich selbst und die eigene Lebensgeschichte bestimmtes Verständnis des Erziehens und Unterrichtens als Profession. Dieses findet er exemplarisch schon in der schulpädagogischen Berufswissenschaft der Herbartianer vor.

Jedem Infantilitätsverdacht gegenüber der Reformpädagogik, insbesondere gegenüber der Pädagogik vom Kinde aus, hat HORST RUMPF entschieden widersprochen. Er wirft PRANGES Analyse „geschichtsferne, waghalsige Generalisierungen“ vor und betrachtet sie eher als eine „elegante Rechtfertigung der verwalteten Schule“. Hier würden die Triebkräfte der Pädagogik vom Kinde aus ihres institutionenkritischen Substrats und ihres realen, auf eine Umgestaltung des erzieherischen Alltags gerichteten Konfliktpotentials entleert. Durch das von PRANGE erfundene „Kindschema der Pädagogik“ werde unkenntlich gemacht, „in welchem Ausmaß ... die ‚vom Kind ausgehende‘ Vision von Erziehung auch *den Ausgang aus blind tradiertter Unmündigkeit zu unterstützen* ansetzte – durch die Ermöglichung eines argumentierenden Gesprächs anstelle machtgestützter Belehrung; durch erfahrungsgesättigten Gebrauch von ‚Kopf, Herz und Hand‘ anstelle der Vermittlung erfahrungsleeren Wissens; durch die Anbahnung von sozialen Erfahrungen, die Verantwortlichkeiten schaffen anstelle des bürokratisch ferngesteuerten und fernkontrollierten Verwaltungshandelns ...“ (RUMPF 1987, S. 542). Die reformpädagogischen Initiativen zielen so gesehen primär auf die praktische Humanisierung der Erziehungsinstitutionen, im Bereich der Schule z. B. durch andere, „subjekt-sensible“ Lehrverfahren.

Auf die bisher referierten Arbeiten über die Reformpädagogik zurückblickend, kann man zusammenfassend feststellen, daß darin – sowohl in den

monumentalisierenden als auch in den kritischen – eine *thematische und zeitliche Ausweitung der Fragestellung* über die selektive und harmonisierende Darstellung NOHLS hinaus erfolgt. Das mit „Reformpädagogik“ bezeichnete Geschehen wird nun eher als Konvergenz zahlreicher Tendenzen betrachtet, die erst in einem epochal weiter ausgespannten internationalen Horizont verständlich werden. Auch wird das Selbstverständnis der Reformpädagogen hinsichtlich ihrer Abgrenzung sowohl innerpädagogisch gegenüber der „alten“ Schule der Herbartianer als auch ideologisch gegenüber dem Totalitarismus des NS-Staates in Frage gestellt. Dabei bewegen sich alle bisher kommentierten Darstellungen der Reformpädagogik in erster Linie im Bereich einer *ideen- bzw. motivgeschichtlichen Historiographie*. Gegen diesen Weg der Forschung ist schon seit längerem eingewendet worden, daß er konzeptionell „die Frage nach dem Zusammenhang der pädagogischen Diskussion mit den dahinterliegenden gesellschaftspolitischen Frontstellungen und den bedingenden Interessen (abschneidet)“ (SCHWENK 1974, S. 490) und daß er methodologisch die Wirkungen der Reformpädagogik auf die Erziehungswirklichkeit ihrer und unserer Zeit nicht präziser aufhellen kann (vgl. BÖHM 1974, S. 779).

Eine Neuorientierung der pädagogischen Geschichtsschreibung erfolgt mit dem *sozialgeschichtlichen Ansatz*, der die Geschichte der Erziehung – und darin die Reformpädagogik – als einen Prozeß begreift, der von politischen und ökonomischen Modernisierungstendenzen ebenso wie von Klasseninteressen und Herrschaftsformen bestimmt ist. In solcher Perspektive gehört die reformpädagogische Ära zwei unterschiedlichen Gesellschaftsformationen an. Im Dreiklassenstaat des Kaiserreichs wirken die Folgen der Industrialisierung erstmals massiv auf das Bildungssystem ein: „Der Modernisierungszwang im Bildungssektor stellte das traditionelle Herrschaftssystem vor schwerwiegende Anpassungsprobleme. Den Funktionszwängen, die sich aus dem fortgeschrittenen Industriekapitalismus, der notwendig ausgeweiteten Staatstätigkeit und der imperialistischen Militärpolitik ergaben, standen die sozialpolitischen Interessenlagen der traditionsbefangenen Eliten ... entgegen“ (HERRLITZ u. a. 1981, S. 85). Als „Integrationsstrategien im Klassenkampf“ dienten der Ausbau der Volksschule, der Aufbau des Mittel- und Fachschulwesens, die formelle Gleichberechtigung der Hochschulen sowie die Berufsschulpflicht und die Jugendpflege für die proletarische Jugend. In der bürgerlichen Demokratie der Weimarer Republik war die Machtbasis der traditionellen groß- und bildungsbürgerlichen Eliten im gesamtgesellschaftlichen Bereich ebensowenig wie im Bildungswesen grundlegend gefährdet. Gleichwohl bot „die schulpolitische Gesetzgebung der ‚Weimarer Koalition‘ ... im Bereich der Volksschule erste Anätze zu einer Überbrückung der strikten Klassentrennung zwischen niederem und höherem Bildungswesen (Aufhebung der Privatschulen, obligatorische vierjährige Grundschule, Verbesserung der Volksschulehrerbildung) ... Die vorsichtige soziale Öffnung der höheren Bildung (erhöhte Bildungsbeteiligung von Kindern aus der unteren Mittelschicht und aus der Arbeiterschaft; Ausbau der höheren Mädchenbildung und des Frauenstudiums) wurde – unter ... der Inflation und der Weltwirtschaftskrise – von den traditionellen bildungsbürgerlichen Schichten als Bedrohung, von den aufstiegsinteressierten Gruppen des ‚neuen Mittelstands‘ dagegen eher als Ent-

täuschung weitergespannter Erwartungen verarbeitet. Beide Reaktionen mündeten in irrationale, gegen die ‚versagende Republik‘ gerichtete Einstellungen und begünstigten damit die nationalsozialistische Form der Krisenregulierung und Bildungsbegrenzung“ (ebd. S. 124). Es ist kennzeichnend für einen solchen Ansatz einer stringent sozialgeschichtlichen Historiographie, daß er das mit „Reformpädagogik“ Bezeichnete gar nicht – weder analytisch noch empirisch – in den Blick nimmt. Das Verständnis der Erziehungswirklichkeit als Ausdruck des Prozesses gesellschaftlichen Wandels und politischer (Klassen-)Auseinandersetzungen entwertet die Reformpädagogik zum *ideologischen Überbauphänomen*, mithin zur *quantité négligeable*.

Auch für HERWIG BLANKERTZ ist die Geschichte der Erziehung nur noch darstellbar im Kontext der politischen und ökonomischen Entwicklung. Verständlich wird sie aber nur – hier liegt der Unterschied zu HERRLITZ u. a. – im Lichte der pädagogischen Absichten, Auffassungen und Theorien einer Zeit (vgl. BLANKERTZ 1983, S. 1f.). Einer pädagogischen Historiographie, die die Sozialgeschichte der Erziehung mit ihrer Ideengeschichte zu verknüpfen sucht, gerät auch die Reformpädagogik wieder ins Blickfeld. Für BLANKERTZ ist die Reformpädagogik allerdings keine eigenständige pädagogische Epoche mehr. Im Vordergrund seiner Darstellung stehen statt dessen einerseits der gesellschaftliche Wandel, die Sozial- und Bildungspolitik in der Zeit vom Wilhelminismus bis zum Untergang der Weimarer Republik im NS-Staat (vgl. oben) und andererseits der Übergang im Erziehungsdenken vom Herbartianismus zur „autonomen“ geisteswissenschaftlichen Pädagogik; hierin manifestieren sich die zeitbestimmenden Tendenzen der Modernisierung und der Verwissenschaftlichung. Die „Pädagogische Bewegung“ ist für BLANKERTZ eine *international verbreitete „pädagogische Denk- und Urteilsstruktur“*, die selbst über unvereinbare politisch-weltanschauliche Gegensätze hinwegreichte. Sie ist eine Antwort auf Entfremdungserfahrungen in der wissenschaftlich-technischen Zivilisation auf der Stufe der Hochindustrialisierung. Das einheitsstiftende Moment der Pädagogischen Bewegung kann in ihrem Rückbezug auf die klassische pädagogische Tradition gesehen werden, insbesondere auf den kulturkritischen Naturalismus ROUSSEAUS, auf das soziale Engagement PESTALOZZIS und auf die romantische Sicht des Kindes bei FRÖBEL. Die Wendung der deutschen Reformpädagogen gegen den Herbartianismus bleibt mit ihrem Ursprünglichkeitstypus und Gemeinschaftsethos „erkenntnistheoretisch unzulänglich, argumentativ schwach, fragmentarisch und in sich widersprüchlich, den Adressaten mehr emotional berührend als ihn rational ansprechend“ (BLANKERTZ 1982, S. 214). Trotz der zutreffenden Institutionenkritik liegt hier „ein gefährliches und gefährdetes *antiaufklärerisches Potential*, das mit einem seiner Aspekte die politisch-moralischen Katastrophen des 20. Jahrhunderts ankündigte“ (ebd.). Diese Ambivalenz im Konzeptionellen ist nach BLANKERTZ auch verantwortlich für die *widerspruchsvollen praktischen Wirkungen*. In erster Linie ist die in der Pädagogischen Bewegung neu entstandene Praxis eng an die charismatischen Gründerfiguren gekettet und kaum übertragbar. Andererseits findet die „neue Erziehung“ für die „werdende Gesellschaft“ als Bewußtsein einer Möglichkeit weite Verbreitung. Von ihrem Ursprung her zielt die Pädagogische Bewegung primär auf eine „*innere Reform*“ der Schule. In

den ersten Jahren der Weimarer Republik gelingt es ihr aber auch, die Themen und Postulate der öffentlichen Reformdiskussion zu bestimmen. Dabei bringt sie auch „einige die Wirklichkeit der Erziehung verändernde außerschulische Leistungen“ hervor. Die bedeutendste von ihnen ist die sozialpädagogische Bewegung der zwanziger Jahre, deren praktische Wirkung im Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt von 1922 kulminiert, der „Geburtsstunde für die *Professionalisierung außerschulischer pädagogischer Berufe*“ (ebd. S. 258). Die bedeutendste Wirkung der Pädagogischen Bewegung in Deutschland sieht BLANKERTZ in der Herausbildung einer eigenständigen pädagogischen Fachdisziplin an den Universitäten und Pädagogischen Akademien in der Form der *geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Entscheidend für den Siegeszug der DILTHEY-Schule, die hermeneutisch-„nachgängig“ der Erziehungswirklichkeit ihre Theorie abzuringen sucht, ist nicht etwa die vorgebliche theoretische Überlegenheit über ihre neukantianischen und positivistischen Mitbewerber gewesen. Ausschlaggebend war vielmehr „ihr Zusammentreffen mit dem Reformanspruch der pädagogischen Bewegung, die, selbstsicher und von missionarischem Eifer getragen, sich keiner normativen Theorie mehr beugte, gleichwohl der inneren Klärung und Selbstverständigung bedürftig war: die ideale Erziehungswirklichkeit für den hermeneutisch-pragmatischen Ansatzpunkt“ (ebd. S. 224). NOHL und seine Schüler WENIGER und WILHELM FLITNER haben dann den übergreifenden theoretischen Zusammenhang gestiftet „und die geisteswissenschaftliche Pädagogik zu einem Teil der pädagogischen Bewegung gemacht“ (ebd.). Diese enge Bindung der Pädagogen um NOHL an die Pädagogische Bewegung und deren mehr oder weniger stark akzentuierte Deutung als Teil der Deutschen Bewegung hat nach BLANKERTZ zwei fatale politische Konsequenzen nach sich gezogen. Zum einen begrenzt diese bildungsbürgerlich-kulturkritische Orientierung das Verständnis für die Bedeutung der Arbeiterbewegung und des theoretischen Marxismus und verhindert dadurch die Einbeziehung der neuen reformpädagogisch inspirierten Formen proletarischer Erziehung (z. B. der Kinderfreundebewegung) in die hermeneutisch auszulegende Erziehungswirklichkeit. Zum andern führt sie – bei NOHL selber – zu einer lebensphilosophischen Verklärung der nationalsozialistischen Bewegung als einem notwendigen Element im Ablauf des „pädagogischen Lebens“: „Die den ‚Dienst‘ erheischende ‚dritte Phase‘ derjenigen pädagogischen Bewegung, der sich NOHL selber zurechnete und die die primäre ‚Erziehungswirklichkeit‘ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik darstellt, war, kein Zweifel ist daran möglich, der NS“ (ebd. S. 271). Wenn BLANKERTZ schließlich feststellt, daß das Hitler-Regime keineswegs das Ende der Pädagogischen Bewegung bedeutet hat, dann hat er dabei nicht etwa das heimliche Überleben der „neuen Erziehung“ im Untergrund, im Getto oder im Exil vor Augen; vielmehr ist für ihn die *NS-Pädagogik* selber ein „*Erbe der Pädagogischen Bewegung*“. So wie die Sprache, die Symbolwelt, die Mythen und die Gemeinschaftsformen, mit denen die Nazis die Verführung der Jugend inszenierten, direkt auf die Jugendbewegung zurückgingen, entstammten viele „Versatzstücke“ der nationalsozialistischen Erziehungspraxis der antiintellektualistischen Tradition der Reformpädagogik. „In den Napolas und Adolf-Hitler-Schulen konnte, auf einen ersten Blick hin geurteilt, die geschlossene Realisierung aller Ideale der pädagogischen Reformintentionen vergangener

Jahrzehnte unter der organisierenden Leitlinie eines übergeordneten politischen Willens gesehen werden“ (ebd. S. 276). In dem Verzicht auf Zensuren, im Primat der Charaktererziehung, in der Bedeutung der leiblichen, der praktischen und der musischen Bildung, in der Betonung der gemeinschaftlichen Formen von Arbeit, Spiel und Feier und in der lebensreformerischen Orientierung an der Natur – in diesen Merkmalen der NS-Eliteschulen kommt für BLANKERTZ ihre „Anknüpfung an die Überzeugungen der Pädagogischen Bewegung“ klar zum Ausdruck.

Halten wir fest: Im Rahmen von BLANKERTZ' gesellschafts- und theoriegeschichtlicher Historiographie ist die Reformpädagogik keine Epoche, keine klar konturierbare soziale Bewegung und kein einheitliches pädagogisches Programm. Sie ist als weitverbreiteter pädagogischer Gemeinsinn eher von regressiven Entmodernisierungstendenzen geprägt als von präzisen bildungspolitischen Reformkonzepten. Deshalb sind auch ihre praktischen Wirkungen ambivalent und eher diffus. Sie reichen von (bedeutungslosen?) inneren Reformen der Schule über eine vor allem programmatische Reform der Sozialarbeit und eine fragwürdige Autonomisierung einer pädagogischen Wissenschaft in hermeneutisch-pragmatischer Gestalt bis zur Instrumentierung einer Pädagogik der Unmenschlichkeit im NS-Staat. Für NOHL noch ein säkularer Durchbruch der autonomen Gesetzlichkeit des pädagogischen Lebens, ist die Pädagogische Bewegung für BLANKERTZ kein durchgreifendes, zeitbestimmendes Geschehen mehr, nach dem sich eine Darstellung der Geschichte der Erziehung gliedern ließe.

4. Die Rehabilitation der Reformpädagogik als „Krisenbearbeitungsmuster“ im Prozeß der Modernisierung

Die gesamte neuere erziehungs- und bildungshistorische Forschung über die Reformpädagogik hat nach Auffassung HEINZ-ELMAR TENORTHS keine gegenstandsangemessene bildungshistorische Perspektive gefunden. Durch den Anschluß an bereits existierende sozial- und ideengeschichtliche Deutungen hat sie sich „vielleicht zu rasch der theoretischen Herausforderung entledigt, die im Ansatz einer Darstellung liegt, die (– wie diejenige NOHLs [H. U.] –) von der Eigengesetzlichkeit des Erzieherischen her bildungsgeschichtliche Prozesse analysiert“ (TENORTH 1985, S. 22). TENORTH hält dafür, zur Ausarbeitung einer spezifisch bildungshistorischen Fragestellung auf die Grundbegriffe der NOHLschen Geschichtsschreibung über die Reformpädagogik (Kulturkritik, pädagogische Autonomie, soziale Bewegung) zurückzugreifen. In einer Geschichte der Erziehung lassen sich die Deutungen der historischen Akteure als historische Daten nicht übergehen. In ihnen kommt die zeitgenössische Problemwahrnehmung samt ihren Hoffnungen und Aspirationen („Lebenswelt“) zum Ausdruck. Das NOHLsche Konzept muß heute allerdings abstrakter gefaßt und im Zusammenhang mit Forschungsdaten zur Gesellschaftsgeschichte („System“) und Wissenschaftsgeschichte („Reflexion“) verortet und präzisiert werden⁶. TENORTH hat dieses Programm im Rahmen seiner „Geschichte der Erziehung“ konkret ausgearbeitet. In formaler Übereinstimmung mit der Hi-

storiographie NOHLS versteht er unter der Kulturkritik das Krisenbewußtsein der Epoche von 1890–1945 („Krise der Moderne“), unter der Reformpädagogik das im Rahmen einer sozialen Bewegung entwickelte pädagogische Krisenbearbeitungsmuster, das mit der Idee der pädagogischen Autonomie auf die Pädagogisierung der sozialen Bezüge zielt, d. h. auf die Umgestaltung des gesamten sozialen Systems von einem seiner Teilsysteme aus. Ausgangs- und Endpunkt der Pädagogischen Bewegung ist ein *säkularer Strukturwandel der Lebensverhältnisse* (vgl. TENORTH 1988, S. 181 ff.), in dem sich die traditionellen Ordnungen der Lebenswelt weitgehend auflösen und die modernen Funktionsprinzipien sozialer Ordnung auch in der Regelung des Generationenverhältnisses vollständig durchgreifen. Im zweiten Schub der Industrialisierung verändert sich grundlegend die räumliche, soziale und zeitliche Ordnung der Arbeitsverhältnisse (Mobilität, Egalisierung, Freistellung), die Einstellung zum Beruf und der Weg der Ausbildung. Die parallel laufenden demographischen Veränderungen (Bevölkerungswachstum, Verjüngung der Bevölkerung, Verlängerung der Lebenszeit) führen u. a. zur Herausbildung eines eigenständigen Jugendalters und zu je singulären Generationsschicksalen. Die Urbanisierung hat im Gefolge einen fundamentalen Wertwandel (Säkularisierung) und dadurch bedingt die Suche nach neuen Lebensformen. Durch den Ersten Weltkrieg wird dieser Auflösungsprozeß beschleunigt; für viele Menschen bringt er einen „Verlust an Welt ungeahnten Ausmaßes“ mit sich; die klassenspezifischen und konfessionell gebundenen „Sozialmilieus“ verlieren ihre Konturen; die Familie wird als bürgerliche, partnerschaftliche Kleinfamilie universell; die urbanen Wohnbedingungen verändern die Form und Zahl der Sozialkontakte und die Modi der sozialen Kontrolle; die außerfamiliale Alltagswelt wandelt sich grundlegend durch sozialpolitische Planung, Freizeitindustrie und durch die neuen Unterhaltungsmedien. In diesem, alle Bereiche der Gesellschaft ergreifenden Transformationsprozeß entsteht auch ein neues Problembewußtsein für die Aufgaben der Erziehung: „Angesichts der Krise und des Krisenbewußtseins, die diese Umbrüche begleiten, werden die Erwartungen an Erziehung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß ebenfalls groß, fast ebenso intensiv wie die Hoffnungen auf die Gestaltung der Zukunft durch die Beeinflussung der jungen Generation“ (ebd. S. 178). Die *Kulturkritik* antizipiert „konservativ-kritisch“ die Verluste, die der Modernisierungsprozeß mit sich bringen kann, noch ehe die soziale Wirklichkeit diese Warnungen rechtfertigt; sie „... ist rückwärtsgewandt . . . ; sie verteidigt das Leben, Ganzheit und Gemeinschaft gegen verderbliche Folgen der Zivilisation, gegen unkontrollierte Rationalität und die in der Verselbständigung der ‚Sachen‘ drohende Entfremdung“ (ebd. S. 243). Die soziale Wirklichkeit wird dabei primär als „Kultur“, d. h. als ethischer und damit auch als pädagogischer Problemzusammenhang aufgefaßt. Auf diese kulturkritische Diagnose verpflichtet, erzeugen bis in unsere Gegenwart soziale Bewegungen mit je eigenen „Partialutopien“ ein Bewußtsein möglicher Alternativen, mit dem die gesellschaftliche Wirklichkeit kritisiert und verändert werden soll. Als eine solche ist die *Pädagogische Bewegung* eine „erwartbare Reaktion“ auf den krisenhaften Modernisierungsprozeß. „Konstituiert wird die Reformpädagogik auch nicht primär als Wissenschaft, sondern als eine der zahlreichen sozialen Bewegungen, die sich . . . um die Jahrhundertwende – übrigens nicht nur in Deutschland,

aber in der Jugendbewegung hier doch fast singulär – ausbilden“ (ebd. S. 205). Die Reformpädagogen engagieren sich für die Therapie der sozialen „Krankheitssymptome“ durch eine autonome Erziehung – „ganzheitlich“ und „vom Kinde aus“. Die hohe gesellschaftliche Akzeptanz der Reformpädagogik ergibt sich aus ihrem Zusammentreffen mit dem expansiven Prozeß der *Pädagogisierung* des gesellschaftlichen Lebens, dem Krisenbearbeitungsmuster par excellence. „Die Begründung neuer Wissenschaften, die sich mit dem Kinde beschäftigen, gehört dazu und das weite Feld sozialer Einrichtungen und Veranstellungen, die sich der Betreuung der Freizeit, der Fortbildung und der Fürsorge, der Zensur und Kontrolle der heranwachsenden Generation widmen. Pädagogik in ihrem umfassenden Sinne findet seit 1890 zu neuer, bis heute typischer Gestalt“ (ebd. S. 197). In diesem Kontext kann man die *Reformpädagogik* als eine in sich selbst *widersprüchliche*, in ihrer gesellschaftlichen Wirkung *aber erfolgreiche Modernisierungsstrategie* betrachten. Ihr Selbstwiderspruch liegt in der Gleichzeitigkeit von fundamentaler Erziehungskritik und faktisch umfassender Pädagogisierung (Professionalisierung) von Schule, Sozialarbeit und Erwachsenenbildung. *Die Reformpädagogik scheitert an ihrem Erfolg*. Die eindrucksvolle positive Bilanz TENORTHS über die praktische Wirkung der Reformpädagogik widerspricht diametral den Auffassungen von BLANKERTZ⁷ und OELKERS – sie erinnert eher an das Fazit NOHLS und seiner Schülerschaft: „Sie war ungeheuer folgenreich, wenn auch nicht immer im ursprünglichen Sinne. Reformpädagogische Ideen bestimmen mit ihren Maximen und Handlungsformen und dem Inventar pädagogischer Erfindungen und Gesellungsformen die Konzepte der Erziehung, wenigstens im demokratischen Spektrum, bis heute. . . Ihre Leistung und ihr Anspruch zeigen sich . . . darin, daß sie (i. e. die Reformpädagogik – H. U.) – in heutige theoretische Begriffe übersetzt – den neuzeitlichen ‚sozialen Systemen‘ den Status der ‚Lebenswelt‘ zu geben sucht“ (ebd. S. 207).

Nach der Durchsicht der wichtigsten Gesamtdarstellungen über die Reformpädagogik wollen wir noch einmal einen Rückblick auf die eingangs dargestellte Arbeit von JÜRGEN OELKERS werfen. Ihre Problematik kann nun *methodologisch* darin gesehen werden, daß sie als „kritische Dogmengeschichte“ eindimensional ideengeschichtlich orientiert bleibt. Angesichts einer primär auf die praktische Umgestaltung der Erziehungswirklichkeit gerichteten Reformbewegung wie der Reformpädagogik wird man darauf bestehen müssen, daß zugleich ihr Zusammenhang mit den gesamtgesellschaftlichen und institutionellen Veränderungsprozessen sowie mit den fundamentalen Umbrüchen in den alltäglichen Lebenswelten herausgearbeitet wird. In *konzeptioneller* Hinsicht wird man fragen müssen, ob in der OELKERSSchen Arbeit die Destruktion des traditionellen (Selbst-)Verständnisses der Reformpädagogik nicht etwas voreilig geschieht. Im übrigen hätte OELKERS, um die Reformpädagogik als „Theorieaggregat“ neu zu konturieren, auf ideen- und motivgeschichtliche Konzepte zurückgreifen können, in deren Licht die Einebnung der Vielseitigkeit und Unverwechselbarkeit der „sog. Reformpädagogik“ vermieden worden wäre. In bezug auf die *Wirkungen* der Pädagogischen Bewegung hat unsere Darstellung ein äußerst uneinheitliches Bild erbracht. Vermutlich hat schon die gewählte Methode und das zugrunde gelegte Konzept der Hi-

storiographie die Bilanzierung der ideellen, politisch-gesellschaftlichen und erzieherisch-lebenspraktischen Wirkungen zu einem guten Teil präjudiziert. Streng genommen steht OELKERS' ideengeschichtlich inspirierte These vom „relativen Scheitern“ der Reformpädagogik gar nicht im Widerspruch zu TENORTHS Fazit eines „Scheiterns am Erfolg“ in der Pädagogisierung der sozialen Bezüge; beide Thesen sind letztlich inkommensurabel, weil sie auf verschiedene Seiten desselben geschichtlichen Prozesses zielen. Diese Vieldeutigkeit und Ambivalenz der Wirkungen bringt ULRICH HERRMANN auf den Begriff:

„Die reformpädagogischen Vorstellungen vom ‚neuen Menschen‘ und der ‚neuen Gesellschaft‘, von der ‚neuen Schule‘ und der ‚neuen Erziehung‘, wie sie sich 1918/19 zu Wort gemeldet hatten, waren bereits in der Mitte der 20er Jahre (politisch-)praktisch und (pädagogisch-)theoretisch unhaltbar geworden. Aber in praktisch-pädagogischer Hinsicht begann ihr ungebrochener Siegeszug“ (HERRMANN 1987, S. 28).

Das *Paradox der Reformpädagogik* liegt darin, daß sie auf die „äußere“ Modernisierung der Erziehungsbedingungen mit der „inneren“ Entmodernisierung des lebensweltlichen Erziehungsdenkens reagiert⁸. Modernisierung als Auflösung tradiertter Lebensformen und Bindungen und als Verlust traditioneller Sicherheiten im Erziehungshandeln führt bei vielen Menschen zur Suche nach neuen Formen sozialer Einbindung (vgl. BECK 1986, S. 206). Modernisierung als wissenschaftliche „Entzauberung“ auch des Bildes vom Menschen weckt zur Bewältigung der neu entstandenen problematischen Innenlagen zumal bei den emphatisch Erziehenden das Bedürfnis nach einem über empirisches und objektives Wissen hinausführenden Bedeutungswissen (vgl. TENBRUCK 1972, S. 243). Zur genaueren Bestimmung von Inhalt und Form dieses bedeutungsmäßig überhöhten „lebensweltlichen“ Wissens, welches bei den Reformpädagogen die innere Reform von Erziehung und Unterricht steuert, kann indes gerade die Arbeit von JÜRGEN OELKERS wichtige Anregungen liefern. OELKERS findet mit Recht die Besonderheit der Reformpädagogik⁹ vor allem darin, daß sie eine neue Sichtweise des Kindes entwickelt, die weder als systematische noch als empirische Theorie begründet, sondern „mythisch imaginiert“ wird. Die Stilisierung des Bildes vom Kind bleibt einem Mythos überlassen, „weil es der Pädagogik, die vom Kinde aus dachte, um eine neue Ethik . . . zu tun war, die das pädagogische Bewußtsein verändern sollte“ (OELKERS 1989, S. 81). Mit dieser *Remythisierung des lebensweltlichen Erziehungsdenkens* wird hier ein Weg aus der Moderne eröffnet, ein Weg heraus aus der Pluralisierung und bürokratisch-funktionalen Differenzierung der Erziehung und fort von der sich spezialisierenden und gegen Wertfragen immunisierenden Denkweise der anthropologischen Wissenschaften. Durch die „Wiederverzauberung“ des Kindes zum Genius oder zur heilen bzw. heiligen Natur¹⁰ sowie durch die Verklärung des erzieherischen Verhältnisses zur Lebensgemeinschaft erfüllt die Erziehung die religiösen Funktionen der Kosmisierung und der Gemeinschaftsbildung. In der „Mikro-Religion“ der Erziehung vom Kinde aus sollen wieder die ursprüngliche Ganzheit, Fülle und Nähe des unentfremdeten Lebens erfahren werden¹¹. Zutreffend hat OELKERS die Funktionalität dieser Mythisierungsstrategie hervorgehoben: Hier geht es nicht primär um die Begründung einer Theorie, sondern um ein „Erziehungsprogramm für Erwachsene“. Wie jeder Mythos ist auch der Mythos vom Kinde und von der

(Lebens-)Gemeinschaft nicht nur ein kognitives Gebilde; er ist vielmehr im wesentlichen pragmatisch gerichtet auf die Herstellung eines Ethos und auf dessen Vollzug im Kult bzw. Ritus. Die Lebensformen des Kultus vor allem stiften Ordnung und Regelmäßigkeit, sie sind der „Außenhalt geglaubter Gewißheiten“ (GEHLEN). Eine Analyse der reformpädagogischen „Denkgestalt“ wird daher auch diesen Zusammenhang von (*Re-*)*Mythisierung* und (*Re-*)*Kultisierung*¹² herausarbeiten müssen. Ein erster Hinweis auf die Wiederbelebung des Kultisch-Rituellen ist vielleicht in der Tatsache zu sehen, daß viele Reformpädagogen darangingen, die tradierte „mechanische“ Lehrart durch „organische“, d. h. gemeinschaftlich-rituelle (Ur-)Formen der Arbeit, des Spiels, des Gesprächs und der Feier zu ersetzen oder zu ergänzen.

Das Schicksal der Reformpädagogik zeigt jedenfalls an, daß solche Entmodernisierungsversuche grundsätzlich der Modernität, auf die sie reagieren, nicht entrinnen können. Die reformpädagogischen Wege aus der Moderne haben vermutlich sogar zu einer noch umfassenderen Effektivierung der modernen Erziehung geführt.

Anmerkungen

- 1 Die folgenden Darlegungen verstehen sich nicht als Beitrag zur weiteren Erforschung von Einzelaspekten der Reformpädagogik. Sie beziehen sich auf die *Gesamtdarstellungen* der Reformpädagogik und auf die darin vorherrschenden Konzepte und Methoden. Es wird angenommen, daß diese auch Einfluß auf die Fragestellungen in den zahlreichen Einzeluntersuchungen (vgl. BECKERS/RICHTER 1979) und auf die Interpretation der Ergebnisse ausüben. Gegen Erziehungshistoriker, die angesichts der Fülle und Differenziertheit des historischen Wissens darauf verzichten wollen, die Geschichte der Erziehung bzw. Teile aus dieser zu *erzählen*, ist geltend zu machen, daß „die Geschichte von jeder Generation wieder erarbeitet, nicht nur fortgeschrieben, sondern als Ganzes neu erzählt werden (muß), soll sie lebendig bleiben. ... Wir lesen die gelungene Erzählung auch dann, wenn sie ‚veraltet‘ ist, lieber als die dem neuesten Stand der Forschung entsprechenden Analysen, denen das narrative Element fehlt“ (BLANKERTZ 1983, S. 5).
- 2 Zur unterschiedlichen Wirkungsgeschichte der Reformpädagogik in Deutschland und Frankreich äußert sich z. B. HELMCHEN (1987, S. 42ff.). Danach hätte die „Education Nouvelle“ in Frankreich im Gegensatz zur Pädagogischen Bewegung in Deutschland weder auf dem Gebiet der Pädagogik als Wissenschaft noch auf dem Felde der Schulpolitik und auch nicht im Bereich des Schullebens und der Unterrichtsmethode eine mehr als punktuelle Wirkung entfaltet.
- 3 Die Geschichtsschreibung der *Pädagogik der DDR* faßte die Reformpädagogik auf als Epoche der Auseinandersetzung der bürgerlichen, insbesondere der nationalistisch-imperialistischen und völkisch-faschistischen Pädagogik mit den zukunftsfähigen sozialistischen Erziehungskonzeptionen. Zunehmend ist dabei die lang anhaltende ideologisch-propagandistische Abwertung von einer differenzierteren Sicht auf die progressiven Tendenzen dieses „pädagogischen Erbes“ abgelöst worden. Exemplarisch für diese Position ist das bildhafte Fazit HOHENDORFS: „Die Reformpädagogik ist ein vielgestaltiges, zerklüftetes Gebirge, das von einer Wasserscheide durchzogen wird, deren eine Seite in den Strom der sozialistischen Pädagogik einmündet und diesen ganz wesentlich bereichert hat“ (HOHENDORF 1989, S. 47).

- 4 Daß bestimmte „Bewegungen“ der Reformpädagogik in einen größeren internationalen Zusammenhang eingebettet waren, hat schon ANWEILER aufgezeigt. So haben beispielsweise KERSCHENSTEINER, DEWEY und BLONSKIJ als führende Repräsentanten einer „Schule als Lebensstätte des Kindes und als Ort der gesellschaftlich bedeutsamen Arbeit“ über lange Zeit in einem intensiven gedanklichen Austausch miteinander gestanden (vgl. ANWEILER 1961).
- 5 Die „auffallende Distanzlosigkeit“ und das „unkritische Bild der Reformpädagogik“ in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hat SCHONIG gebrandmarkt. Die wichtigste Voraussetzung für die affirmative Monumentalisierung der Reformpädagogik zum maßgebenden pädagogischen „Erbe“ sei die Behauptung eines Bruchs zwischen ihr und der nationalsozialistischen Pädagogik: „Die Pädagogik des Nationalsozialismus wird in diesen Darstellungen nicht aufgearbeitet, meist ... nicht einmal erwähnt“ (SCHONIG 1973, S. 149). Auf die ideologischen Gemeinsamkeiten zwischen den kulturkritischen „Wegbereitern“ LANGBEHN und LAGARDE und dem Faschismus hat KUNERT hingewiesen. In seiner Perspektive fundieren Kulturkritik und Faschismus „ihre Bildungstheorie im Zauberkreis von ‚Blut und Boden‘, im Schleier von Natur, Religion und Kunst“ (KUNERT 1973, S. 147). Historisch gestützt wird diese ideologische Gemeinsamkeit angeblich durch die „direkte Linie“ der Jugendbewegung (!).
- 6 „Mit dem Stichwort der „Kulturkritik“ ist der bildungshistorisch spezifische Einschnitt bezeichnet, der ‚take off‘ einer Epoche, deren gesellschaftliche Strukturprinzipien dann noch politisch und organisatorisch überformt und bearbeitet, aber doch nicht mehr grundsätzlich bis 1945 revidiert werden; mit der traditionellen These von der „Autonomie“ der Erziehung wird die historische Forschung wieder auf die Annahme verwiesen, daß nicht der dauernde Primat eines gesellschaftlichen Funktionsbereiches, sondern nur das historisch variable Gefüge jeweils autonomer gesellschaftlicher Subsysteme den historischen Prozeß bestimmt und die gesellschaftliche Realität definiert; für den Verlauf des historischen Prozesses bieten die Phasen und Struktureigenschaften der „pädagogischen Bewegung“ schließlich Kriterien einer themenspezifischen Periodisierung der Bildungsgeschichte, die ihre Verlaufsgesetze nicht mehr nur den politischen Veränderungen ablesen muß, sondern analytisch zwingt, zumindest Eigendynamik und Außenbestimmtheit der pädagogischen Bewegung zu untersuchen“ (TENORTH 1985, S. 30).
- 7 Auch bezüglich des Verhältnisses der Reformpädagogik zum NS ist TENORTH anderer Auffassung als BLANKERTZ. Danach kann sich die NS-Erziehung trotz mancher „Reminiszenz“ an die Reformpädagogische Bewegung nicht legitim auf diese Tradition berufen. In diesen Übernahmen offenbart sich jedoch allgemein „der bis dahin nicht entdeckte und nicht vermutete Nebensinn und die Funktionalisierbarkeit pädagogischer Formen und Maximen ... aus der Tradition reformerischer Bewegungen“ (TENORTH 1988, S. 260).
- 8 VOLKER LENHART stellt die Reformpädagogik in eine Reihe mit den Alternativbewegungen, die den soziokulturellen Modernisierungsprozeß der Moderne wie ein Schatten begleiten. Die erzieherische Lebenswelt hat selbst einen Prozeß der Rationalisierung und Systemwerdung durchlaufen. „Für ihre Systemwerdung mußte sie einen Preis zahlen, der u. a. in der Entfremdung der zu Erziehenden von pädagogischen Großinstitutionen besteht“ (LENHART 1966, S. 398). Die Reformpädagogik ist eine Antwort auf diese Erziehungskrise. Sie will „Fehlentwicklungen des Prozesses formaler Ausdifferenzierung von erzieherischem und unterrichtlichem Handeln korrigieren“ (ebd. S. 392).
- 9 Die Gemeinsamkeit der Reformpädagogik mit dem Traditionsstrom neuzeitlichen pädagogischen Denkens liegt – das hat RUDOLF KÜNZLI prägnant bezeichnet – im genetischen bzw. „primordialen“ Denken: „Wir finden es wirksam in dreifacher

- Präferenz zunächst, auf der Ebene der Institutionen für Gründungen, auf der Ebene der Lerninhalte für Leben und mitgängige Lernformen, auf der Ebene der Interaktion für das Ereignis und die Begegnung“ (KÜNZLI 1987, S. 455).
- 10 Die Anknüpfung an die Inszenierung der Kindheit bei den Romantikern liegt auf der Hand (vgl. RICHTER 1987, S. 229 ff.).
 - 11 Dieser Kult des Kindes hat bis heute in demselben Maße weiter Verbreitung gefunden, in dem der gesellschaftliche Enttraditionalisierungs- und Individualisierungsprozeß auf die familiäre Welt übergreifen hat: „Wenn Modernisierung und Freisetzung ein historisch fortgeschrittenes Stadium erreichen, ... kann das Kind, seine Erziehung und Versorgung, neue Wert- und Sinnbezüge schaffen, ja zum Sinn-Mittelpunkt der privaten Existenz werden ..., verheißt ein Kind auch die Möglichkeit, dem eigenen Leben Sinn, Inhalt und Anker zu schaffen“ (BECK-GERNSHEIM 1988, S. 140).
 - 12 Vgl. dazu meine Analyse der Entmodernisierungstendenzen in der – allerdings explizit weltanschaulich geprägten – Waldorfpädagogik (ULLRICH 1989).

Literatur

- ANWEILER, O.: Der internationale Zusammenhang der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jh. (Dewey, Kerschensteiner, Blonskij). In: *Bildung u. Erziehung* 14 (1961), S. 385–404.
- BALLAUFF, T./SCHALLER, K.: *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. III: 19./20. Jahrhundert.* Freiburg/München 1973.
- BECK, U.: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt/M. 1986.
- BECK-GERNSHEIM, E.: *Die Kinderfrage: Frauen zwischen Kinderwunsch und Unabhängigkeit.* München 1988.
- BECKERS, E./RICHTER, E.: *Kommentierte Bibliographie zur Reformpädagogik.* St. Augustin 1979.
- BLANKERTZ, H.: *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart.* Wetzlar 1982.
- BLANKERTZ, H.: *Geschichte der Pädagogik und Narrativität.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1983), S. 1–9.
- BÖHM, W.: *Zur Einschätzung der reformpädagogischen Bewegung in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart.* In: *Pädagogische Rundschau* 28 (1974), S. 763–781.
- FEIDEL-MERTZ, H. (Hrsg.): *Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933.* Reinbek 1983.
- FLITNER, A.: *Lernen mit Kopf, Herz und Hand.* In: *Lernen – Ereignis und Routine. Friedrich-Jahresheft IV* (1986), S. 8–10.
- FLITNER, A.: *Die Leier des Apoll. Über die Zukunft der Künste in der Erziehung.* In: *Neue Sammlung* 26 (1986), S. 113–124 (a).
- HELMCHEN, J.: *Die Internationalität der Reformpädagogik – vom Schlagwort zur historisch-vergleichenden Forschung.* Oldenburg 1987 (Oldenburger Universitätsreden Nr. 5).
- HERRLITZ, H.-G./HOPF, W./TITZE, H.: *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung.* Königstein/Ts. 1981.
- HERRMANN, U.: *„Neue Schule“ und „Neue Erziehung“ – „Neue Gesellschaft“.* Pädagogische Hoffnungen und Illusionen nach dem Ersten Weltkrieg in Deutschland. In: Ders. (Hrsg.): *„Neue Erziehung“ – „Neue Menschen“.* Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur. Weinheim/Basel 1987, S. 11–32.

- HOHENDORF, G.: Reformpädagogik und Arbeiterbewegung. Oldenburg 1989 (Oldenburger Universitätsreden Nr. 29).
- KÜNZLI, R.: Einsichten am Rande? Das Interesse der pädagogischen Reflexion an den Alternativen. In: *Bildung und Erziehung* 40 (1987), S. 453–465.
- KUNERT, H.: *Deutsche Reformpädagogik und Faschismus*. Hannover 1973.
- LASSAHN, R.: Das unerschlossene Erbe der Reformpädagogik. In: *Pädagogische Rundschau* 38 (1984), S. 277–293.
- LENHART, V.: Alternativbewegung und Alternativerziehung – Überlegungen aus der Perspektive einer Theorie der soziokulturellen Evolution. In: H. RÖHRS (Hrsg.): *Die Schulen der Reformpädagogik heute*. Düsseldorf 1986, S. 391–401.
- LIEGLE, L.: Tagträume, Wirklichkeit und Erinnerungsspuren einer neuen Erziehung im jüdischen Gemeinwesen Palästinas (1918–1948). In: *Neue Sammlung* 25 (1985), S. 60–77.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland. In: HERMAN NOHL/LUDWIG PALLAT (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*. 1. Bd. Langensalza 1933, S. 302–374.
- OELKERS, J.: Die Reformpädagogik. Entwürfe und Konkretionen. – Die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: RAINER WINKEL (Hrsg.): *Pädagogische Epochen. Von der Antike bis zur Gegenwart*. Düsseldorf 1987, S. 183–228.
- OELKERS, J.: Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der „Reformpädagogik“. In: „Pädagogik und Nationalsozialismus“. 22. Beiheft d. Zeitschrift für Pädagogik (1988), S. 195–219.
- OELKERS, J.: Die Natur des Kindes. Theorieprobleme der Reformpädagogik. In: *Neue Sammlung* 28 (1988), S. 474–485 (a).
- OELKERS, J.: *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/Basel 1989.
- OELKERS, J.: Utopie und Wirklichkeit: Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1990), S. 1–13.
- OFENBACH, B.: Individuum – Gemeinschaft – Erziehung. Ein anthropologischer Ansatz zur Neustrukturierung der Reformpädagogik. Diss. Bonn 1985.
- PONGRATZ, L.: *Vergangene Zukunft? Notizen über Pädagogik und Postmoderne*. In: *Neue Sammlung* 29 (1989), S. 226–239.
- PRANGE, K.: *Bauformen des Unterrichts*. Bad Heilbrunn/Obb. 1983.
- PRANGE, K.: Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987), S. 345–362
- PRANGE, K.: Das große Kind. Zur Problematik des Kindbildes in der pädagogischen Semantik. In: D. SPANHEL (Hrsg.): *Curriculum vitae. Beiträge zu einer biographischen Erziehungstheorie*. Festschr. f. W. LOCH. Essen 1988, S. 159–168.
- RICHTER, D.: *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt/M. 1987.
- RÖHRS, H.: *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa*. Hannover 1980.
- RÖHRS, H. (Hrsg.): *Die Schulen der Reformpädagogik heute. Schulideen und Schulkwirklichkeit*. Düsseldorf 1986.
- RUMPF, H.: Infantilitätsverdacht im Sog von Phantomen. Erwiderung auf K. PRANGES Aufsatz: „Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987), S. 539–545.
- SCHIEBE, W.: *Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932*. Weinheim 1969.
- SCHIEBE, W.: Rezension von H. RÖHRS: „Die Reformpädagogik“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1980), S. 804–809.
- SCHONIG, B.: *Irrationalismus als pädagogische Tradition. Die Darstellung der Reformpädagogik in der pädagogischen Geschichtsschreibung*. Weinheim/Basel 1973.

- SCHWENK, B.: „Reformpädagogik“. In: CH. WULF (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München/Zürich 1974, S. 487–491.
- TENBRUCK, F.: Wissenschaft und Religion. In: J. WÖSSNER (Hrsg.): Religion im Umbruch. Stuttgart 1972, S. 217–244.
- TENORTH, H.-E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven. Köln/Wien 1985.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundlagen ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München 1988.
- ULLRICH, H.: Pädagogik als Mythos und Ritual. Betrachtungen über die Entmodernisierungstendenzen in der Waldorfpädagogik. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), S. 453–474.

Abstract

The Educational Reform Movement – A Modernization of education or a Way Out of Modernism?

On the basis of a recent publication (OELKERS 1989), the author discusses the conceptually and methodologically sophisticated historiographic monographs on the educational reform movement published in the last two decades. He inquires into the respective conceptions of the reform-pedagogical mode of reflection, the assessment of its practical-methodological outcome, and the balancing of its impact on the institutional and life-world educational practice. Three basic conceptual orientations, which prejudice the historiographic findings, can be distinguished: (1) the monumentalization of the reform movement into an epochal world movement in education, (2) the dissolution of the reform movement into a fiction and into regression, and (3) the rehabilitation of the reform movement as a pattern for dealing with crises in the process of modernization. Following the third conception, the thesis is propounded that the paradox of the reform movement consists in the fact that it reacts to the external modernization of the educational conditions with an „inner“ de-modernization, i. e. a re-mythologization of the life-world concept of education.

Anschrift des Autors:

Dr. Heiner Ullrich, Pädagogisches Institut der Universität, Saarstraße 21, 6500 Mainz.