

Herrmann, Ulrich; Oelkers, Jürgen

Reformpädagogik - ein Rekonstruktions- und Rezeptionsproblem

Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 4, S. 541-547



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich; Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik - ein Rekonstruktions- und Rezeptionsproblem - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (1994) 4, S. 541-547 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108497 - DOI: 10.25656/01:10849

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108497>

<https://doi.org/10.25656/01:10849>

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

Reformpädagogik – ein Rekonstruktions- und Rezeptionsproblem

Lexikalisch ist die Sachlage eigentlich klar: Reformpädagogik steht im Umfeld von Reformanstalten (Reformgymnasien und Reformrealgymnasien mit Betonung der modernen Fremdsprachen), Reformgaststätten (vegetarisch, alkoholfrei), Reformhäusern mit Reformwaren (naturbelassen), besonders für die Reformkost (gesundheitsbewußt), Reformkleidung (atmungsaktiv, hygienisch), Reformparteien und -kirchen (auch Reformjudentum, zeitgemäß und volksnah), Reformtarifen (bei den Eisenbahnen) und Reformbrennern (in technisch perfektionierten Petroleumlampen). Reformpädagogik gehört – um 1900 wie heute – in den epochalen Kontext von Lebensreform, Modernisierung und kultureller Avantgarde, der die Jahrzehnte des ausgehenden 19. und 20. Jahrhunderts charakterisiert. Über die zeitliche Eingrenzung besteht – für Deutschland – kaum Dissens: Es handelt sich um die Epoche des Kaiserreichs und der Weimarer Republik, mithin die Epoche des Eintritts in die Hochindustrialisierung, der Massengesellschaft und der Großstadtkultur, der sozialen Mobilisierung und der ökonomischen Expansion, die auch von den Zeitgenossen schon als eine Epoche der „Moderne“ und eines „Fin-de-siècle“ wahrgenommen wurde (BERG/HERRMANN 1992). Die Losung angesichts des Antagonismus der Kräfte der Beharrung und der Kräfte der Bewegung hieß: Reform!

Angesichts der umwälzenden Veränderungen in fast allen ökonomischen Bereichen von Produktion und Konsumtion, von Leben und Arbeiten; auf fast allen politischen Gebieten von Öffentlichkeit und Privatheit, Staat und Gesellschaft; bei allen wesentlichen kulturellen und symbolischen Interpretationen von Individualität und Kollektivität, von Bildung und Kultur; angesichts der Wahrnehmung und Erfahrung der inneren Widersprüchlichkeit und Krisenhaftigkeit der Gegenwart erschien eine grundlegende Änderung des Bewußtseins von und des Verhaltens zu diesen Veränderungen unausweichlich. Allein Reform erschien – und erscheint bis heute – als angemessene Form der mentalitären Reaktion auf die Herausforderungen der Gegenwart: Gartenstadt versus Großstadt, Natur versus Technik, Gemeinschaft versus Gesellschaft, Individuum versus Masse, Kreativität versus Routinisierung, Erlebnis versus Sachlichkeit, Idealismus versus Realismus, Subjektivität versus Vermassung, Pluralismus versus Monismus, Immanenz versus Transzendenz, Mythos versus Wissenschaft (EUCKEN 1878/1916).

Eine pädagogische Mitwirkung an der produktiv-problemlösenden Bearbeitung solcher Konfliktzonen, die auf lebensgeschichtlichen Wahrnehmungen und Einstellungen („Weltanschauungen“) beruhen und deshalb nicht einfach

durch „Lernen“ modifiziert werden können, sondern nur durch die Aneignung und Verarbeitung alternativer Erfahrungen – eine solche Pädagogik muß sich erstens als der erfolgreiche Modus alternativer Erfahrungsgewinnung und -verarbeitung empfehlen, und sie muß sich zweitens als die dauerhafte – und das kann nur heißen: sich als solche selbst regenerierende – Strategie eines auf Dauer gestellten mentalitären Modernisierungspotentials behaupten.

Dieses Argumentations- und Diskursmuster ist indessen weder neu noch originell: Es wurde von der europäischen Reformpädagogik des 18. Jahrhunderts in allen seinen anthropologischen, psychologischen, lern- und schulorganisatorischen Aspekten begründet und differenziert entfaltet (HERRMANN 1993). Die Reformpädagogik des ausgehenden 19. und 20. Jahrhunderts nahm dieses Muster wieder auf, mit neuer Instrumentierung unter den veränderten Bedingungen der Zeit (OELKERS 1992, PLAKE 1991). Die Frontstellungen des 18. Jahrhunderts hießen „Mensch oder Bürger“, „illiterat oder gebildet“, „faul oder fleißig“, „apathisch oder lernwillig“, „abergläubisch oder aufgeklärt“. Diese Alternativen beschreiben – mit diesen Schlagworten – den faktischen Bewußtseinsstand der Masse der Bevölkerung im Übergang von der altständischen zur bürgerlichen Gesellschaft. Sie charakterisieren den Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Leistungsgesellschaft, die sich definiert über die individuelle und kollektive primäre Akkumulation von innovativen Kenntnissen und Fertigkeiten, von neuartigen Wissens-, Verhaltens- und Reflexionsformen („Bildung“), wodurch Fortschrittsbewußtsein und realer (ökonomischer) Fortschritt in ein unauflösliches Bedingungsverhältnis treten: ohne pädagogisch induziertes Fortschrittsbewußtsein kein realgesellschaftliches Fortschrittsstreben, und ohne dieses Streben kein tatsächlicher realgeschichtlicher Fortschritt! Das pädagogische Programm dieses Prozesses konzentriert sich daher zum einen auf Unterricht – auf die Durchsetzung des Schulbesuchs und die Etablierung der Institution Schule (KUHLEMANN 1992) – und zum andern auf Verfleißigung des Menschen – die Etablierung einer anthropologischen Norm bzw. Normalitätserwartung (DRESSEN 1982). Die Intention der Reformpädagogik des ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhunderts ließe sich pointiert zusammenfassen unter der Devise: mentalitäre Mobilisierung zum Zwecke der individuellen und kollektiven Innovationsfähigkeit mit dem Ziel der Errichtung einer bürgerlichen Gesellschaft.

Die Reformpädagogik ein Jahrhundert später – am Ende des 19. und am Beginn des 20. Jahrhunderts – mußte als Bestandteil der Reformbewegungen ihrer Epoche wesentlich andere Probleme bearbeiten helfen: nicht die Etablierung von Selbsttätigkeit und Fleiß am Ende der Standesgesellschaft, sondern deren Effektivierung auf dem ersten Höhepunkt der kapitalistischen Klassengesellschaft; nicht die Etablierung von Schule und Unterricht, sondern deren Optimierung im Kontext sozialer Differenzierungsprozesse; nicht die Induzierung von Fortschrittsbewußtsein, sondern die Bearbeitung von Krisenbewußtsein; nicht die Induzierung von Leistungsbewußtsein und Lernwilligkeit, sondern deren optimale Differenzierung angesichts fortschreitender Segmentierung der Qualifikation für Berufe und in Arbeitstätigkeiten; nicht die elementare Befähigung zur Teilhabe an Kultur und Geselligkeit, sondern deren gruppen- und schichtspezifische Auslegung auf differente Lebenswelten; nicht die Einführung in die Verhaltensweisen und -normen der bürgerlichen

Gesellschaft, sondern die Befähigung zur Bewältigung der durch sie hervorbrachten Folgelasten. Die Reformpädagogik des ausgehenden 19. und des frühen 20. Jahrhunderts sollte nicht nur die Erfolgsgeschichte im Konstitutionsprozeß moderner Individualität und Vergesellschaftung wiederholen und auf Dauer stellen, sondern zugleich deren Folgelasten unter den Bedingungen der Industriegesellschaft und der technischen Zivilisation bearbeiten und – nach Möglichkeit – korrigieren.

Auf diese Zumutung, für Anpassung und Emanzipation gleichermaßen sorgen zu sollen, reagierte die Erziehungsreflexion am Ende des 19. Jahrhunderts mit einer signifikanten Verschiebung gegenüber der Reformpädagogik des 18. Jahrhunderts: Sie entkoppelte die Praxis pädagogischer Arrangements der Aneignung und Verarbeitung alternativer Erfahrung von den literarisch-argumentativen Behauptungen der Schaffung mentalitärer Modernisierungspotentiale, die sich nunmehr als „pädagogische Theorie“ ausgaben. Als „Praxis“ dieser Theorie wurden exklusive und marginale Reformversuche in Anspruch genommen, wie etwa die „Landerziehungsheime“ nach 1889, die charismatisch begründet waren und über die Selbstbeschreibung der Gründer hinaus kaum Überprüfung erfuhren. Das Singuläre schien gegenüber dem gesellschaftlich Etablierten der einzig denkbare Reformweg zu sein, der andererseits gerade in den akademischen Milieus eine weitgehend unkontrollierte Generalisierung erfuhr.

Angesichts der zeitgenössischen Erfahrungen an der Wende des 19. zum 20. Jahrhundert waren die Hoffnungen des 18. Jahrhunderts – Erziehung und Bildung als Agenten des gesellschaftlichen und kulturellen Fortschritts – für weite Kreise, besonders des deutschen akademischen Publikums, dementiert. Die traditionelle pädagogische Reformsemantik wurde zwar nicht ignoriert, aber von einer neuen Trägerschicht pädagogischen Wissens – Universitätsprofessoren und Akademiker in der Lehrerbildung – mit zeitgenössischen Motiven, vor allem der Kulturkritik, umgedeutet und stilisiert zum idealen Maßstab für eine mögliche Praxis. Gerade die Individualisierungsmotive der Kulturkritik ließen jeden allgemeinen Maßstab zweifelhaft erscheinen. Über die Praxis der Erziehung schlechthin kann niemand mehr mit Sicherheit verfügen, wie es noch die Philanthropen des 18. und die Herbartianer des 19. Jahrhunderts angenommen oder mit Hilfe methodischer Konzepte auch plausibel gemacht hatten. Legt man die zeitgenössischen Ansätze der Lebensphilosophie und der an sie anschließenden Reformpädagogik zugrunde, dann kann es eine methodisch oder institutionell gesteuerte Praxis nur als Thema der Kritik geben, weil das Objekt der Erziehung, das erlebende und sich selbst entwickelnde Kind, als nicht standardisierbar betrachtet werden muß. Gegenüber der Psychologie des Kindes wird Schule oder organisierte Bildung zu einem zweifelhaften Unternehmen, sofern es ihr nicht gelingt, sich auf Erleben und Entwicklung in irgendeinem authentischen Sinne einzustellen.¹

¹ Diese Denkfigur ist übrigens der Grund dafür, daß jetzt ROUSSEAU und PESTALOZZI „Klassiker“ des pädagogischen Denkens und Argumentierens werden, typischerweise aber nicht der PESTALOZZI der Methode (OSTERWALDER 1994). Und von daher versteht man, warum der pädagogische Klassiker, der das Problem der methodischen Sicherheit pädagogischen Handelns zum Mittelpunkt seiner Theoretischen und Praktischen Pädagogik gemacht hatte – HERBART nämlich –, aus dem reformpädagogischen Kanon der Klassiker ausgeschlossen wird.

An die Stelle der herkömmlichen Theoretischen und Praktischen Pädagogik tritt eine Allgemeine Pädagogik, die die Folgeprobleme von Schulkritik und Kindorientierung zu bearbeiten hat. Erziehung wird reflektiert als mögliche Praxis, die in Haltungen und allgemeinen Tugenden gesichert scheint. Das normativ Allgemeine wird mit potentiellen Realitäten verknüpft, die als Folge der richtigen Theorie betrachtet werden. Im Mainstream der deutschen akademischen Pädagogik avanciert dieses Argumentationsmuster zum unprofessionellen Kern ihres Professionswissens, das nicht empirisch überprüft und in seinen unintendierten Folgen nicht abgeschätzt wurde. Die Standardargumentation diene der Immunisierung des „richtigen“, reformpädagogisch-kritischen „Bewußtseins“ gegen die Realitäten der pädagogischen Lebenswelten in Familie, Schule, Kindergarten und peer group. „Allgemeine“ Pädagogik verbleibt im Gestus des Appellativen: Sie intendiert „Reform“ über stabiles Bewußtsein und nicht über riskante Praxis.

Wie sonst auch in der Wissenschaftsgeschichte zieht dieser Vorgang eine Verlust- und eine Gewinnrechnung nach sich. Die Verlustrechnung deklariert vor allem die disziplinär-theoretische und die unterrichtlich-praktische Entdisziplinierung der Pädagogik. Die Gewinnrechnung zieht eben daraus ihren Nutzen durch den Ausweis des komplementären Vorgangs der Pädagogisierung von immer mehr Lebensvollzügen und Lebensbereichen, ja selbst ganzer Lebensformen und Sozialmilieus: Jugendfürsorge und Sozialhilfe werden ebenso pädagogisiert wie der Strafvollzug und die Resozialisierung, die Jugendpflege ebenso wie die Volksbildung, der Schulalltag ebenso wie die Freizeit. Diese Pädagogisierung verwischt aber mehr und mehr die Differenzen von Erziehen, Beraten, Führen und Therapieren, von Bildung und Sozialisation, von Institution und Leben. Dieses Denkmuster plausibilisiert die damalige Hoffnung, durch „neue Erziehung“ einen „neuen Menschen“ für eine „neue Gesellschaft“ schaffen zu können (HERRMANN 1987).

Die Reformpädagogik plagte sich demzufolge nicht zufällig mit der ebenso theoretisch wie praktisch unergiebigem Differenz von Intentionalität und Funktionalität ab und nutzte nicht einmal MAX WEBERS Vorschlag der Profilierung einer disziplinären Identität („die pädagogische Fragestellung“) durch die problemorientierte Konstruktion pädagogisch intendierter, relevanter und bedingter Sachverhalte. Nicht zufällig mußte dann auch die fruchtlose reformpädagogische Debatte über pädagogische Theorie und Praxis geführt werden, die nicht dem modernen Verständnis von Theorie als einem erfahrungswissenschaftlich empirisch-analytischen Aussagensystem folgte (und vielfach bis heute folgt), sondern sie – im Sinne einer Praktischen Philosophie – als Reflexion einer Praxis begriff (OELKERS 1984). Der „Erfolg“ einer Praxis erschien mithin als konstitutiv für die „Richtigkeit“ der ihr inhärenten Theorie (Rationalität). Das hatte leider eine Reihe mißlicher Konsequenzen – in den meisten Bereichen der deutschen Universitätspädagogik bis heute! – zur Folge: Mit dem Mißerfolg der Praxis war der Theoriearbeit der Boden entzogen; erfolgreiche Praxis ohne plausible inhärente Rationalität blieb inkommensurabel (wie das Beispiel der Waldorf-Pädagogik belegt); erfolgreiche Praxis auf der Grundlage profilierter pädagogisch-psychologischer Handlungstheorie wurde als technizistisch dequalifiziert (wie die Nicht-Rezeption der Pädologie, von PIAGET, DEWEY usw. belegt); das Erfordernis empirischer Wirkungs- und Er-

folgsanalyse durch den vagen Hinweis auf den Ereignis- und Erlebnischarakter pädagogischer Prozesse abgewehrt; die strukturellen Wirkungen von Sozialmilieus, Alltagserfahrungen, Ritualen, Arrangements wurden durch die Emphase der Personalität von Begegnungen und Erweckungen überlagert.

Es ist das Verdienst von WILHELM FLITNER, nach 1945 in seinen einschlägigen Abhandlungen zur Theoretischen Pädagogik (jetzt in FLITNER 1989), auf diese Grenzen der Reformpädagogik aufmerksam gemacht zu haben. Erstens erschien es ihm – nicht zuletzt aufgrund der Erfahrung des Nationalsozialismus – angezeigt, die gesellschaftspolitische Dimension des pädagogischen Denkens zu betonen. Zweitens beschrieb er (in seinen „Erinnerungen“, FLITNER 1986, S. 399), daß die Notzeit unmittelbar nach dem Zusammenbruch 1945 keine andere Wahl gelassen habe als eine unzeitgemäße Anknüpfung an die Reformpädagogik vor 1933.² Drittens empfahl er – in diesem Sinne – eine Umorientierung der Pädagogik, die ausgehen müsse (1) vom Zerfall der traditionellen Erziehungsformen und -milieus, besonders in der Familie; (2) von den Wirkungen der Massenmedien, was man damals die „heimlichen Miterzieher“ nannte; (3) von den Lebensbedingungen in der modernen Industriegesellschaft, von den ethischen Herausforderungen der technischen Zivilisation und von den politischen Erfordernissen der parlamentarischen Demokratie westlicher Prägung.

Die (deutsche) Reformpädagogik – so heißt das doch wohl im Klartext – bildet einen Erinnerungsbestand pädagogischen Denkens – und zwar einen unverzichtbaren, gewiß –, aber was darin heute noch richtungweisend oder handlungsleitend sein kann, ergibt sich nicht aus ihr selber, sondern bedarf des Abgleichs mit einer neuen Pädagogik für unsere Gegenwart. Die Erinnerungsarbeit an den Alternativen von damals kann nicht die analytische Bearbeitung der Probleme von heute ersetzen. In den Auseinandersetzungen über die Bedeutung und die Modi der Aneignung reformpädagogischer Hinsichten und Einsichten wird immer auch der – manchmal schmerzliche – Versuch unternommen, der Gefahr einer nur antiquarischen Idealisierung zu entgehen, und so regeneriert sich demzufolge immer auch die Befähigung zur Historisierung heutiger pädagogischer Probleme und Herausforderungen.

2 „Es galt . . . , eine Generation anzusprechen, die in den Ruinen leben, die die deutschen Städte und die demokratischen Einrichtungen wieder aufbauen sollte. Und in der Lehrerbildung galt es, auf eine andere Welt und einen neuen Zustand Europas wie der nicht-europäischen Völker den Blick zu richten, ohne daß wir auf das Kommende eigentlich vorbereitet sein konnten. An die frühere Pädagogische Bewegung unmittelbar anzuknüpfen, war nicht mehr möglich; die Pädagogik der zwanziger Jahre hatte mit der technologischen, moralischen und politischen Gegenwart anscheinend keine Verbindung mehr. Die europäische Menschheit stand vor Aufgaben, denen sie erst zu wachsen mußte. Es wäre also an der Zeit gewesen, durch eine neue Konzeption die Reformpädagogik der Weimarer Zeit zu revidieren und das frühere System gegen ein neu zu schaffendes auszuwechseln. Aber das war in den Wirren nach dem Krieg undenkbar. Wir mußten froh sein, wenn wir in stetiger Kleinarbeit die Schulen in Gang brachten. Damit waren wir auf den Weg der Restauration gedrängt, auf dem sich auch der politische Aufbau der Demokratie befand . . . Als akademische Lehrer mußten wir Älteren uns damit begnügen, für die Jüngeren den Zugang offenzuhalten zu einer Vergangenheit, aus der sich unser moralisches und geistiges Leben gespeist hatte. Der Zukunft gegenüber konnten wir nur die gesicherte Tradition überliefern und rational zugängliche Probleme durchdenken; hinsichtlich des schöpferisch Neuen konnten wir nur sagen: *veni creator spiritus*.“ (FLITNER 1986, S. 399)

Hier beginnen freilich auch die Kontroversen: Geschieht die Vergegenwärtigung und Aneignung zum Zwecke der Selbstlegitimierung, der Revision und Differenzierung, der Befestigung „guter Praxis“, der Desillusionierung? Wie soll die Überlieferung „gelesen“ werden? Welche Ausschnitte sollen profiliert und tradiert werden, und zu welchen Zwecken? Man muß diese Frage heute vor dem Hintergrund des semantischen wie pragmatischen Sonderweges deutscher Kultur wie Pädagogik (NIESER 1992; BOLLENBECK 1994) neu stellen und auf westliche Varianten hin abwägen. Einer der Rezeptionsfehler bis heute ist die Generalisierung spezifischer Konzepte, die keineswegs universell ausgebildet worden sind. Nicht ohne Grund sind „Landerziehungsheime“ ein internationales Konzept, solange sie herbartianisch beeinflusst waren.

Die deutsche Reformpädagogik (bzw. die Reformpädagogische Bewegung) hat sich selber synchron reflektiert (in der Abteilung „Aus der Pädagogischen Bewegung“ in der Zeitschrift „Die Erziehung“) und vor 1933 kodifiziert (vor allem im „Handbuch der Pädagogik“ von NOHL und PALLAT). Sie hat sich nach 1945 mehrfach traditionalisiert, vor allem in der Quellensammlung von W. FLITNER und G. KUDRITZKI sowie in den Darstellungen von W. SCHEIBE und H. RÖHRS (HERRMANN 1991). Eine Selbsthistorisierung, wie sie W. FLITNER vorgenommen hat, war eher die Ausnahme. Kontrovers wurde die Beschäftigung mit der deutschen Reformpädagogik, als sie sowohl für die Epoche vor 1914 als auch nach 1933 sowie international kontextualisiert wurde, und entsprechend ambivalent oder die bisherige Sichtweise kritisch-korrigierend fielen die Revisionen und Bilanzen aus (ULLRICH 1990; OELKERS 1993; GRUNDER 1993 a,b; KOERRENZ 1993; SCHMITT 1993). Die „Zeitschrift für Pädagogik“ setzt in zwei Themenschwerpunkten diese Debatte fort: zunächst (i. d. H.) mit Beiträgen zur Rekonstruktion „der“ Reformpädagogik bzw. unserer Sichtweise(n) auf ihre zentralen Annahmen und Aussagen (OELKERS, KOERRENZ, TENORTH), sodann (i. H. 6/94) mit einem Beitrag zu ihrer zeitgenössischen Selbstkritik (HERRMANN) und mit einer Kontroverse über Modus und Kritik ihrer Vergegenwärtigung (GRUNDER, A. FLITNER). Die Beiträge von OELKERS und GRUNDER, von KOERRENZ und SCHMITT (und die in ihnen nachgewiesenen Materialien) belegen, daß ohne die Einbeziehung des internationalen Schrifttums und ohne die Erschließung neuer Archivalien und Quellen weiterführende Beiträge in der kritischen Würdigung der Reformpädagogik nicht zu erwarten sind.

Literatur

- BERG, CH./HERRMANN, U.: Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des Zweiten Deutschen Kaiserreichs, 1870–1918. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: 1870–1918. Hrsg. von CH. BERG. München 1991, S. 3–56.
- BOLLENBECK, G.: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/Leipzig 1994.
- DRESSEN, W.: Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen/Deutschland. Frankfurt/Berlin/Wien 1982.
- EUCKEN, R.: Geschichte und Kritik der Grundbegriffe der Gegenwart. Leipzig 1878; später u. d. T.: Geistige Strömungen der Gegenwart. 5. Aufl., Leipzig 1916.
- FLITNER, W.: Erinnerungen, 1889–1945. (Gesammelte Schriften, Bd. 11.) Paderborn 1986.
- FLITNER, W.: Theoretische Schriften. Abhandlungen zu normativen und theoretischen Begrün-

- dungen der Pädagogik. Hrsg. von U. HERRMANN. (Gesammelte Schriften, Bd. 3.) Paderborn 1989.
- GRUNDER, H.-U.: Seminarreform und Reformpädagogik. Bern/New York 1993 (a).
- GRUNDER, H.-U.: Seminarreform und Reformpädagogik in den Lehrerseminaren der Schweiz zwischen 1870 und 1930. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 1 (1993), S. 109–131.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): „Neue Erziehung“ – „Neue Menschen“. Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur. Weinheim/Basel 1987.
- HERRMANN, U.: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. IV: 1870–1918. Hrsg. von CH. BERG. München 1991, S. 147–178.
- HERRMANN, U.: Aufklärung und Erziehung. Studien zur Funktion der Erziehung im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim 1993.
- KOERRENZ, R.: Wilhelm Rein als Reformpädagoge. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 1 (1993), S. 133–152.
- KUHLEMANN, F.-M.: Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1792–1872. Göttingen 1992.
- NIESER, B.: Aufklärung und Bildung. Studien zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung von Bildungskonzeptionen in Frankreich und Deutschland im Jahrhundert der Aufklärung. Weinheim 1992.
- OELKERS, J.: Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. In: *Neue Sammlung* 24 (1984), S. 19–39.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. (2. erg. Aufl.) Weinheim/München 1992.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik – Epochenbehauptungen, Modernisierungen, Dauerprobleme. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 1 (1993), S. 91–108.
- OSTERWALDER, F.: Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik. Habilitationsschrift Universität Bern. Ms. Bern 1994.
- PLAKE, K.: Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels. Münster i. W./New York 1991.
- SCHMITT, H.: Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovation vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 1 (1993), S. 153–178.
- ULLRICH, H.: Die Reformpädagogik – Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne? In: *Z.f.Päd.* 36 (1990), S. 893–918.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Institut für Erziehungswissenschaft I der Universität Tübingen, Münzgasse 22–30, 72072 Tübingen
Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Institut für Pädagogik der Universität Bern, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern