

Tenorth, Heinz-Elmar
"Reformpädagogik". Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen

Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 4, S. 585-604



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: "Reformpädagogik". Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen - In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 4, S. 585-604 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108522 - DOI: 10.25656/01:10852

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108522>

<https://doi.org/10.25656/01:10852>

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“

*Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen.*¹

*„Erst der Elfenbeinturm gestattet
die kritische Aussicht
auf das Ganze“
(GIESEN 1991, S. 246)*

Zusammenfassung:

„Reformpädagogik“, so die zentrale These der Abhandlung, ist nach ihrem Ursprung nicht zu verstehen, ohne den Akt der Kreation und Konstruktion zu berücksichtigen, in dem vor allem die NOHL-Schule aus einer Vielzahl von Erziehungsexperimenten die Einheit einer Bewegung stiftet und die Bewegung zugleich formiert und diszipliniert. Systematisch, d. h. nach ihrer Möglichkeit, Funktion und Leistung sowie in der Kontinuität der Rezeption läßt sich Reformpädagogik allerdings erst erklären, wenn man sie – gegen den Vorwurf des Antimodernismus – nicht nur historisch interpretiert, sondern als Form der reflexiven Modernisierung der Erziehung auch konzeptionell, als Leistung versteht.

1. Reformpädagogik im Widerspruch von Forschung und Rezeption

„Reformpädagogik“, dieser schon seit der Weimarer Republik bekannte, aber noch bis heute etwas diffuse Begriff für ein Syndrom von Hoffnungen und Ansprüchen, Erfahrungen und Konzepten, hat gegenwärtig anscheinend erneut Konjunktur. Schulreformer, vor allem östlich der Elbe, lassen sich davon zu Schulmodellen inspirieren, Bildungspolitiker versuchen, wie in Brandenburg, mit Reformpädagogik die Nachqualifizierung von Lehrern, Erziehungswissenschaftler aus Ost und West entdecken gemeinsam Reformpädagogik als Medium, ihr eigenes Verhältnis zur Politik, zur Tradition und zur Praxis zu reflektieren (z. B. GÜNTHER/UHLIG 1988; UHLIG 1989; REBLE 1991, PEHNKE 1992; LOST/PETER 1992; KEIM 1992), westdeutsche Emeriti der Pädagogik schließlich wählen für die Aufbauhilfe im Osten Reformpädagogik als Thema ihrer Vorlesungen (A. FLITNER 1992). Erstaunlich und bemerkenswert sind die hier genannten Phänomene für einen Bildungshistoriker, weil er sich Aussagen über die Reformpädagogik gegenüberieht, die mit seinem eigenen Vorwissen über das Thema gelegentlich nur schwer zur Deckung zu bringen sind: Schulreformer gründen ja z. B. Jena-Plan-Schulen, ohne jeweils immer die Kritik am politischen Verhalten PETERSENS zu beachten oder gar die strittige Forschungslage (RÜLCKER/KASSNER 1992) entkräftet zu haben;² Bildungspolitiker stilisieren Reformpädagogik als Alternative zur sogenannten Kommandopädagogik, ohne das Autoritätsdilemma der Reformpädagogik zu sehen; Erziehungshisto-

1 In gekürzter Fassung am 30. November 1992 als Antrittsvorlesung im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin gehalten.

2 Kritische westdeutsche Erziehungswissenschaftler monieren das auch gleich, vgl. die von W. KEIM vorgetragene Kritik an den einschlägigen Versuchen in Jena („Frankfurter Rundschau“).

riker betonen ihre demokratischen Elemente, Lehrer suchen ihr humanistisches Potential, Eltern sehnen sich nach Waldorfschulen – und das alles geschieht relativ unbekümmert um historisches Wissen, als seien nicht zahlreiche politisch-pädagogische Kontroversen über Reformpädagogik ausgetragen worden, als gäbe es die Kritik am dogmatischen Charakter der Waldorfschulen nicht (PRANGE 1985; ULLRICH 1987) und auch nicht die immer neuen Nachrichten über die gravierende Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit reformpädagogischer Versuche. Der Modus des „Vergessens“, durch den sich der reformpädagogische Umgang mit der klassischen pädagogischen Tradition bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts negativ auszeichnete (BENNER/KEMPER 1993, S. 126 ff.), scheint sich heute zu wiederholen und ein dauerhaftes Muster ihrer Geschichte zu werden.

ANDREAS FLITNER freilich, auf dessen Buch über die „Reform der Erziehung“ ich angespielt habe, gibt schon einen wichtigen Hinweis auf eine der Ursachen dieser befremdlichen Diskrepanz von kritischer Forschung und positiver Rezeption. Ihm gehe es nämlich, so erklärt er, „nicht um eine Würdigung des historischen Phänomens ‚Reformpädagogik‘“, sondern „um eine pädagogische Diskussion der Thematik“, und zwar des Themas „Erziehungsreform‘ im 20. Jahrhundert“ (FLITNER 1992, S. 10). Hinter der beobachteten Differenz von pädagogischer Nutzung und historischer Analyse der Reformpädagogik steckt also offenkundig System, eine eigene Logik.

Aber das Erstaunen wird mit solchen Erläuterungen nicht geringer, sondern eher größer. Selbst ein historisch so belesener und biographisch so einschlägig erfahrener Mann wie FLITNER läßt nämlich bereits die Folgen dieser Trennung von historischem und pädagogischem Wissen erkennen. Er eröffnet sein Buch mit einem Kapitel über den „Aufbruch ins 20. Jahrhundert“, und es sind wiederum ELLEN KEY und ihr „Jahrhundert des Kindes“, denen die Beweislast für das Neue und die historische Zäsur aufgebürdet werden. Das geschieht bei FLITNER in einer Weise, als gäbe es inzwischen nicht ein Wissen über den problematischen eugenischen Kontext und seine Folgen, aus dem heraus KEY argumentiert. Aber wie schon seit langem: Die Eroberung des Menschen durch die Wissenschaften wird unter Befreiungsmetaphern primär zum Aufbruch stilisiert.

Die Differenz zwischen historischer Analyse und pädagogischer Nutzung der reformpädagogischen Tradition ist also nicht folgenlos, und deshalb gelten dieser Differenz die hier vorgelegten Überlegungen. Mich interessiert daher auch nicht allein die Reformpädagogik, mich interessiert zugleich die Vielfalt der Betrachtungsweisen, die sie gefunden hat, und die Konkurrenz der Auslegungen, die man diesem Syndrom von pädagogischen Hoffnungen und Ansprüchen, Erfahrungen und Konzepten gewidmet hat.

Für die Aufklärung solcher Differenzen und der bekannten Vielfalt von Deutungen sollte man in einer einzigen Abhandlung nicht zuviel versprechen. Mehr als einen Versuch, das Phänomen Reformpädagogik und seine Rezeption historisch zu erklären, darf man nicht erwarten. Es gibt, wie bei Historikern üblich, zunächst eine Geschichte, dann den Versuch ihrer Erklärung im Lichte systematischer Annahmen, schließlich einen Vorschlag zur Behandlung meines Themas, der Differenz von historischer und pädagogischer Betrachtung der Reformpädagogik.

Damit meine Art der Problemlösung leichter beobachtet werden kann, nenne ich thesenartig die Annahmen und Ergebnisse, die ich ausführlicher begründen will:

- Die Geschichte resümiert Grundlinien der Erziehung in der Moderne, vor allem aber den historischen Ursprung der „Reformpädagogik“;
- in meiner Erklärung versuche ich, Reformpädagogik zu verstehen, und zwar aus ihrem Ursprung historisch und innerhalb kommunikations- und gesellschaftstheoretischer Überlegungen systematisch,
- so daß, drittens, auch die Gründe und Risiken sichtbar werden, die für die Unterscheidung von Bildungshistorie und Pädagogik, von Erforschung und Nutzung der Reformpädagogik verantwortlich sind und bleiben werden.

2. Erziehung in der Moderne und ihre Dynamik

Die Entstehung der modernen Form der Erziehung liegt weiter zurück als der Zeitraum, in dem man erstmals von „Reformpädagogik“ oder gar von einer „pädagogischen Bewegung“ spricht. Die moderne Erziehung verdankt sich in den westlichen Kulturen nicht dem frühen 20., sondern der Zeit seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert. In dieser Konstitutionsphase moderner Erziehung gibt es zwar auch schon Reformansprüche und -debatten, die intensive Kritik von Kultur und Erziehung und ein pädagogisches Bild des Menschen (OELKERS 1989), aber diese Kritik um 1800 ist mit der um 1900 nicht identisch, auch wenn sie einige ihrer Motive vorwegnimmt. Die Kritik um 1800 ist schon deshalb unterschieden, weil sie angesichts einer anderen Welt argumentiert, nämlich im Namen der modernen gegen die vormoderne Welt; und sie unterscheidet sich auch darin, z. B. in den schulkritischen Überlegungen HERBARTS, daß sie nicht selten auch die Modernität der neu entstehenden Formen der Erziehung noch verkennt. In historischer Perspektive und für die Unterscheidung von reformpädagogischen Phasen in der Geschichte neuzeitlicher Erziehung (BENNER/KEMPER 1993) ist es aber entscheidend, daß die moderne Gestalt der öffentlichen Organisation des Generationenverhältnisses um 1800 zwar antizipiert wird, aber noch nicht systematisch ausgebildet ist.

Die reformpädagogische Bewegung der zweiten Phase, die seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert die Erziehungsverhältnisse und das pädagogische Denken kritisiert, argumentiert dagegen im Angesicht der Moderne und ihrer unübersehbar gewordenen Folgen in der Erziehung (über den Status dieser zweiten Phase von Kritik und Reformambitionen wird noch zu sprechen sein). Für eine Analyse der reformpädagogischen Bewegung um 1900 muß man sich daher zunächst der zentralen Merkmale der modernen Erziehungsorganisation vergewissern, um die Realität zu sehen, die Pädagogen als Herausforderung erleben. Diese Erziehungsorganisation läßt sich heute bereits in wenigen Stichworten charakterisieren:

- Es geht zuerst um Institutionalisierung, d. h. um einen Prozeß, in dem moderne Erziehung in einem imposanten Gefüge von Organisationen verselbständigt wird, ausdifferenziert gegenüber Familie, Milieu oder Lebenswelt,

- so weit, daß bald die Lebensspanne von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter pädagogisch betreut wird – und zwar anscheinend unausweichlich;
- nach ihrer gesellschaftlichen Funktion umfassen diese Organisationen sowohl die obligatorische Erziehung aller wie die Höherbildung von wenigen, und für den längsten Zeitraum geschieht das in der Moderne nach unterschiedlichen Standards: mit Indoktrination für die meisten, mit Bildung für die kleine Gruppe der gesellschaftlichen Eliten;
 - diese Programme können verwirklicht werden dank der Einrichtung eigener Professionen, zunächst der Lehrer, die in der Hierarchie vom Dorfschulmeister bis zum Gelehrten (und dann ausgeweitet auf Volksbildung und Sozialpädagogik) die Fülle der Aufgaben abbilden, die dem öffentlichen Erziehungssystem zugeschrieben werden;
 - in der Einrichtung von Lehrplänen und Prüfungen findet dieses System schließlich das Muster, gesellschaftliche Erwartungen aufzunehmen und in die Logik der eigenen Arbeit zu übersetzen.

Das Phänomen, das wir Reformpädagogik nennen, ist ohne diese Struktur moderner Erziehung nicht vorstellbar (und selbstverständlich nicht ohne den Kontext einer modernen Gesellschaft, in der solch kostspielige und langandauernde Erziehung überhaupt Sinn macht). Aber die Entstehung und Vervollständigung von Reformpädagogik im aktuellen Verstande, dem der Bewegung seit 1900, war anscheinend nicht schon im Ursprung der Moderne möglich, sondern erst auf einer späteren Stufe der Entwicklung, im ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert.

Die dann zu konstatierende Genese der reformpädagogischen Bewegung scheint mir zwar auch von außen-induziert durch die manifeste Krise moderner Gesellschaften, die man im ausgehenden 19. Jahrhundert beobachten kann, aber doch nicht allein extern – ökonomisch, politisch, sozialstrukturell – verursacht. Nahezu gleichgewichtig entsteht Reformpädagogik von innen heraus, aus der Logik öffentlicher Bildung und Erziehung selbst, aus den Wirkungen, die sie mit sich führt, und aus den Problemen, die mit ihr verbunden sind.

Für ein angemessenes Verständnis der reformpädagogischen Bewegung ist es daher wichtig, beide Ursachenkomplexe zu sehen, den externen und den internen, weil das Phänomen erst dann in seiner Autonomie, d.h. in der Gleichzeitigkeit von Selbständigkeit und Abhängigkeit, verstanden werden kann. Angesichts der Tatsache, daß in der jüngeren Forschung über die gesellschaftliche Seite der Modernisierungskrise im ausgehenden 19. Jahrhundert schon viel gesagt wurde (z. B. HUGHES 1958; RINGER 1969; TENORTH 1985, bes. S. 34 ff.; ULLRICH 1990), will ich zuerst die Tatsachen benennen, die sich innerhalb des Erziehungssystems beobachten lassen und als Zäsur seiner Geschichte und zugleich als Ursprungsort der Reformpädagogik interpretiert werden können. Zu diesen Indikatoren für eine Zäsur um 1900 rechne ich, parallel zu den zentralen Merkmalen des modernen Systems der Erziehung,

- zunächst institutionelle Faktoren, vor allem den erst jetzt abgeschlossenen Prozeß der Inklusion: Die Zeit seit 1890 läßt sich als Epoche der Bildungsgeschichte verstehen, in der erstmals wirklich alle Kinder eines Jahrgangs der gesellschaftlichen Norm entsprechend öffentliche Schulen besuchen (MÜLLER/ZYMEK 1987);

- dann organisatorisch: Das Bildungswesen formiert sich nach 1890 in einer Gestalt, die es für lange Zeit behalten wird, in der Gleichwertung unterschiedlicher Inhalte höherer Bildung (ALBISERTI 1983), mit der Einbeziehung von Frauen und mit der beginnenden Binnengliederung auch des Volksschulwesens (KLEWITZ 1981);
- weiter, im Blick auf die Lehrer: Sie, zumal die Lehrer an höheren Schulen, bemerken den Strukturwandel der öffentlichen Erziehung sogleich (schon weil ihre Privilegien bedroht werden); für die Philologen führt die Ausweitung der höheren Bildung nämlich zu dem, leicht angewidert wahrgenommenen „Ballast der höheren Schulen“; sie müssen jedenfalls erkennen, daß sie im Bild des Gelehrten ihre Berufsaufgabe nicht mehr begreifen können, sondern auch zu Pädagogen werden (TITZE 1977);
- die niederen Lehrer verdeutlichen den Wandel auf andere Weise, sozial, besonders aber in der Wissensdimension: Die Lehrer prüfen die Grundlagen ihrer Berufstätigkeit, sie erkennen die Dogmatismen, auf denen ihre Arbeit ruht, und eröffnen sich – nicht nur in Deutschland – einen neuen, empirischen, experimentellen und wissenschaftlichen Zugang zur Erziehungswirksamkeit (TENORTH 1989; DEPAEPE 1993);
- endlich, aus der Tatsache weitreichender Reformvorhaben: Seit 1890 setzt im Bildungswesen eine Phase der Veränderung und, wie man retrospektiv wohl sagen kann, der Modernisierung von Strukturen, Inhalten und Leitbildern ein, die von den Erfahrungen mit dem Bildungs- und Erziehungssystem selbst angestoßen wird. Der Ausbau des Erziehungssystems gewinnt jedenfalls eigene Dynamik. Es gibt eine Vielzahl von Reformvorhaben, vom Kindergarten bis zur Universitätsbewegung, von der Pflichtschule bis zur Erwachsenenbildung, in höherer Schule und Berufsbildung;
- und nur am Rande: Diese Problemkonstellationen (wenn auch nicht immer mit den gleichen Lösungen) kann man nicht nur in Deutschland, sondern überall in Westeuropa und den USA beobachten.

Selbstverständlich, ich höre schon die murrende Unzufriedenheit mit einer immanent-pädagogischen Erklärung, diese Veränderungen sind eingebettet in eine neue Etappe der politischen und ökonomischen, demographischen, kulturellen und sozialen Entwicklung, wie sie für das Zeitalter des Imperialismus und des organisierten Kapitalismus vielfach analysiert wurden. Die Folgen des raschen sozialen Wandels zeigen sich für das Erziehungssystem in mehrfacher Weise, für die Zeitgenossen vor allem in den veränderten Erwartungen, mit denen Schule, Unterricht und öffentliche Erziehung konfrontiert werden, und nicht zuletzt in einer scharfen Kritik der Pädagogen und der Pädagogik.

In einem bald schon ausufernden Diskurs (DREWEK 1994) bestätigen die Zeitgenossen, welche Bedeutung sie in der Krise ihrer Zeit dem Bildungssystem zuschreiben, nicht nur in der Dimension des Unterrichts, sondern als zentralem Instrument der Gestaltung des Generationenverhältnisses und der Stabilisierung der Gesellschaft. Manifest wird diese große Bedeutung der Erziehung für die Gesellschaft um 1900 vor allem am Diskurs über die als bedrohlich empfundene „Jugend“ (DUDEK 1990; BÜHLER 1990), und zwar in mehrfacher Hinsicht:

- moralisch z. B., und man muß dafür nur den Skandal anlässlich der Publikation von FRANK WEDEKINDS „Kindertragödie“ über das „Frühlings Erwachen“ seit und nach 1891 beobachten, um die Erschütterung zu verstehen, die in dieser Gesellschaft mit der Kritik ihrer Sexualmoral verbunden war.³ WEDEKIND selbst bemerkte, daß sein Stück noch 1901 „für eine unerhörte Unflätigkeit gehalten“ wurde (Ges. Werke, Bd. 9, S. 447). Sein Stück ist zugleich ein guter Indikator für die Kritik an den Pädagogen, schon in den karikierenden Namen, die er für die wackeren Erzieher wählt: „Sonnenstich“ und „Knochenbruch“, „Fliegendtod“, „Knüppeldick“ oder „Prokrustes“ werden sie genannt;
- Brüche und Probleme zeigt die Generationsordnung um 1900 auch politisch: Junge Arbeiter, die dank der staatlichen Arbeitszeitbegrenzung erstmals „Freizeit“ haben, werden als Bedrohung der öffentlichen Ordnung empfunden (REULECKE 1980); die Lücke zwischen Volksschule und Militär gilt als leichtfertig geöffnete bzw. ignorierte Phase ungezügelter Freiheit, mit der eine Bedrohung des Staates verbunden ist. Neue Indoktrinationsversuche und die Verstärkung sozialer Kontrolle sind die Reaktion der Erwachsenen (GREINERT 1975; PEUKERT 1986).

Andererseits, die Jugend wird nicht nur etikettiert und kontrolliert, sie hat auch Anlaß gegeben, in ihrer Eigenart wahrgenommen zu werden. Nach 1890 entdeckt und artikuliert sie scharf die Strukturprobleme ihrer eigenen Situation, problematisiert das Verhältnis zu den Vätern, sieht sich selbst in einer epigonalen Rolle und nimmt sich die Freiheit neuer Aufgaben und der Kritik des Gegebenen:

- Die bürgerliche Jugend erlebt ihre Bildungskarriere angesichts der Überfüllung akademischer Berufe und der neuen Konkurrenz als Belastung, die Identifikation mit der Kultur ihrer Gesellschaft wird ihr zum Problem (ZYMEK 1985); pädagogisch gesinnte Lehrer begründen dann gemeinsam mit ihren Schülern, zuerst in Steglitz, eine Bewegung der Jugend, die seit 1900 ungeahnte Dynamik gewinnt (SCHOLTZ 1981);
- die Distanz zwischen Vätern und Söhnen erreicht aber auch das sozialdemokratische Milieu; gegen FRIEDRICH EBERTS ausdrückliche Warnungen konstituiert sich eine unabhängige „Arbeiterjugend“ und trägt den Generationenkonflikt und die Auseinandersetzung über die Rolle öffentlicher Erziehung auch in das Proletariat (EBERTS 1979; JAHNKE u. a. 1973). In Debatten über „Bildung“ und „Schulung“, über „Reform“ oder „Revolution“ wird das Problem dann als lagerspezifischer Konflikt über die Möglichkeiten „sozialistischer“ Erziehung bis 1933 tradiert.

Erziehungsprobleme, -reformen und ihre Permanenz, das kann man eindeutig sagen, sind bis 1914 und nach 1918 keineswegs ein bürgerliches Privileg. Sie bilden den Alltag einer Gesellschaft, die sich selbst modernisiert und dabei

³ Das Stück wird erst am 20. November 1906 an den Berliner Kammerspielen in der Regie von MAX REINHARDT uraufgeführt und erst 1912 vom Berliner Oberverwaltungsgericht endgültig freigegeben.

bemerkt, in welch gravierendem Maße sie von der pädagogischen Ordnung des Generationenverhältnisses politisch wie ökonomisch, gesellschaftlich und kulturell abhängig ist.

3. Die Kreation der Reformpädagogik

Von Reformpädagogik freilich, begrifflich und als Signum für eine Bewegung, im Sinne des Phänomens also, dessen Entstehung und Gehalt ich erklären will, ist in diesen Veränderungsprozessen bis 1914 noch so gut wie nicht die Rede. In der Enzyklopädie von WILHELM REIN, dem Steinbruch pädagogischen Wissens um die Jahrhundertwende, gibt es neben einer großen Zahl schulkritischer Artikel, die HERMANN LIETZ schreibt, – später als einer der „Pioniere“ der Bewegung verehrt (FLITNER/KUDRITZKI Bd. I, 1961) –, nur das Stichwort „Reformschulen“ (KNABE IN REIN 1908), und dort werden im wesentlichen Fragen der höheren Schulen besprochen.⁴ Vergleichbar argumentiert, jetzt unter dem Stichwort „Schulreform“, im übrigen der ehemalige preußische Kultusminister BOELITZ noch 1931, wenn er in der zweiten Auflage von „Religion in Geschichte und Gegenwart“ den aktuellen Stand des Bildungssystems beschreibt⁵; in der „Geschichte der Erziehung“ endlich, dem einschlägigen Lehrbuch der DDR, ist das noch bis 1960 so.⁶ Auch um 1930 war also die pädagogische Bewegung noch nicht so einfach zu erkennen; „Bewegungen“, das kann man feststellen, werden in dieser Zeit eher für die Jugend, die Arbeiter oder die Frauen notiert.

Diese Defizitdiagnose für den *Begriff* der Reformpädagogik, die ich für das pädagogische Wissen bis etwa 1930 festhalten kann, scheint mir auch kein Zufall, sondern für das Verständnis des Themas und als Anstoß für meine These sehr wichtig. Die historische Genese, Formierung und Bezeichnung des Phänomens „Reformpädagogik“, sein Ursprung also, ereignete sich nämlich weder von selbst noch autonom aus der pädagogischen Wirklichkeit heraus (und schon gar nicht politisch gesteuert und von oben). Es bedurfte vielmehr einer eigenen systematischen Anstrengung, um das Neue sichtbar zu machen, und einer langen Folgegeschichte, um das als Zäsur und Zusammenhang zu verstehen, was noch in der Weimarer Republik primär als Summe unverbundener Vorhaben erschien.

Der Ursprung der reformpädagogischen Bewegung ist daher nicht angemessen zu verstehen, ohne die reflexive Anstrengung der historischen Akteure in Pädagogik und Erziehungswissenschaft selbst zu beachten, nicht ohne den Sinn

4 FRIEDRICH PAULSEN spricht allerdings (PAULSEN 1903, S. 660) von der „deutschen Reformpädagogik“ und ihrem rousseauistischen Kontext, für die „Bildung ... das neue Erziehungsideal (bezeichnet)“. Aber PAULSEN meint damit, OELKERS (1989) vorwegnehmend, die Pädagogik um 1800 und bezieht sich auf SCHLEGEL, PESTALOZZI und HERDER.

5 Im „Lexikon der Pädagogik“ gilt diese Äquivalenz der Begriffe im übrigen gleichfalls, vgl. Bd. IV, 1915, Sp. 867: „Schulreform s. Reformschulen“.

6 GÜNTHER u. a. 1957, S. 347 ff., 363 ff.; dies. ⁵1960, S. 449 ff.; in der letzten, der 15. Aufl. 1987, gibt es dagegen zweimal Reformpädagogik: S. 444–459 für das 19. Jahrhundert (unter dem Titel „Reformpädagogische Strömungen in Deutschland“) sowie S. 624–639 unter dem Titel „Die Schulreformbewegung und Strömungen der spätbürgerlichen Pädagogik“, mit Abschnitten über das Ausland und einem Kapitel über die geisteswissenschaftliche Pädagogik.

für das Neue, den sie aufbringen, und ohne die „Einheit eines großen Ethos“ (NOHL 1933, S. 118), die sie formulieren und für die weitere Rezeption und Überlieferung der reformpädagogischen Bewegung bereitstellen. Nach meinem Eindruck sind es im wesentlichen die sogenannte Kulturpädagogik und in ihr besonders HERMAN NOHL und sein Kreis, denen man diese Leistung der Kreation einer auch selbstreflexiv ausweisbaren Bewegung zuschreiben muß. Der Göttinger Ordinarius wird durch den Kreis seiner Schüler und ihre Aktivitäten seit 1919, vorbereitet durch seine Jenenser Tätigkeit vor 1914 (vgl. W. FLITNER 1986, S. 149ff.), vor allem aber mit seinen Publikationen nach 1920 und dann, für die Rezeptionsgeschichte bis heute, mit seinen Handbuchartikeln von 1933 der eigentliche Schöpfer des Phänomens, mit dem wir uns jetzt noch immer beschäftigen.

Sicherlich, NOHL hatte Vorläufer und Mitstreiter, z. B. in der Beschreibung, die RUDOLF LEHMANN über „die pädagogische Bewegung im Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts“ 1920 gibt, im ersten Nachkriegsjahrbuch des „Zentralinstituts“ (LEHMANN 1920), oder in den zahlreichen Darstellungen, die dann auch von den Chronisten der Reformpädagogik benannt werden (vgl. FLITNER/KUDRITZKI, Bd. II, S. 249ff.). Man findet die Mitstreiter z. B. in PETER PETERSENS Analyse der „Neuropäischen Erziehungsbewegung“ von 1926 oder in den diversen Werken, die sich den neuen „Richtungen und Strömungen der Pädagogik“ widmen, von OTTO KARSTÄDT bis zu EDUARD BURGER, von JOSEF DOLCH bis zu KARL-FRIEDRICH STURM.

Aber es sind doch erst NOHL und seine Schüler, die aus der Vielzahl von Reformen die Einheit eines pädagogischen Programms destillieren, die in der Unzahl tastender Schritte, „in allerlei pädagogischen Experimenten“ (NOHL 1933, S. 10), mit denen die Akteure das Neue wagen, die Dynamik einer Bewegung erkennen, die ihre eigene, transsubjektive Logik hat (und zudem eine Tradition, die in den Ursprung der modernen Erziehung in Deutschland überhaupt zurückreicht). NOHL kann schließlich in der theoretischen Ausarbeitung des Autonomiebegriffs nicht nur die historische Zäsur in den Erziehungsverhältnissen, sondern auch den sozialen Ort der Erziehung klären, und er klärt ihn im Zwischenreich konkurrierender Erwartungen von Kind und Gesellschaft. NOHL und seine Adepten zeigen uns also erst, was am historischen Wandel als neu und anders, als traditionsstiftend und unüberholbar sollte gelten können – und er konstruiert damit den Umkreis der Bewegungen, ihrer Ansprüche und Erfindungen, den wir bis heute tradieren. NOHL leistet das umfassend, aber zugleich so offen, daß wir auch die nachträglich noch einbeziehen können, die er ignorierte, die sozialistische Erziehungsbewegung oder die psychoanalytische.

Es ist also nicht die Konstruktion der Schulreform vor 1914 und nach 1918 oder die Einrichtung reformerischer Anstalten und Versuche, die ich NOHL zuschreibe, aber doch die Kreation des Phänomens in einer Weise, die seine historische und pädagogische Identifikation erlaubt, die den Zusammenhang stiftet, der für die Rezeption notwendig wird, und dann die eigendynamisch sich verstärkende Geschichte eröffnen kann, die wir kennen.

4. Reformpädagogik als Konstruktion

Welche Beweise lassen sich für diese These vortragen, welche Bedeutung hat sie für das Verständnis von „Reformpädagogik“, welche Konsequenzen vielleicht sogar für die pädagogische Arbeit und ihre Legitimation? Meine Beweise sind zuerst historischer Natur, und ich gebe die zentralen in knapper Form, bevor ich systematische Schlußfolgerungen ziehe.

Zunächst, sowohl der Begriff „Reformpädagogik“ wie der Titel der „pädagogischen Bewegung“ finden sich, trotz einer gelegentlichen Verwendung bei E. KRIECK (1922, S. 2), primär seit 1918 und dann gehäuft vor allem im Umkreis der Veröffentlichungen der NOHL-Schule. Im Register zum Handbuch von NOHL und PALLAT haben beide Begriffe (1933) einen eigenen Eintrag, jetzt auch selbständig neben „Schulreform“ und „Reformschulen“, und soweit ich sehen kann, gibt es einen solchen Eintrag in dieser Zeit nur in diesem Werk. Auch die weitere Überlieferung, ja die Kodifizierung des Begriffs, stammt von Autoren aus der NOHL-Schule, belegt in ihren Lehrprogrammen an den Pädagogischen Akademien oder in der Historiographie, z. B. bei WOLFGANG SCHEIBE (1969 u. ö.). Aber selbst die Kritiker, ich nenne nur die frühe Arbeit von GERD HOHENDORF (1954) oder die spätere von BRUNO SCHONIG (1973), bestätigen den Befund und die These der Kreation, indem sie NOHL und die Seinen attackieren, wenn sie von der „pädagogischen Bewegung“ insgesamt sprechen.

Ich beanspruche also auch die Rezeptionsgeschichte als Beweis für meine These. Aber bevor ich das systematischer tue, möchte ich als weiteren Beweis noch das Selbstverständnis der NOHL-Gruppe anführen. Sie war nämlich selbstbewußt (oder eitel?) genug, die Kreation einer einheitlichen Bewegung als ihre, der Theoretiker ureigene Aufgabe anzusehen und als ihre Leistung darzustellen.

Zahlreiche Abhandlungen vor 1930, die Gründung der Zeitschrift „Die Erziehung“ und ihre Rubrik „Aus der pädagogischen Bewegung“, auch ausdrückliche Hinweise belegen das ganz eindeutig: In Band 3 des Handbuchs von NOHL/PALLAT eröffnet z. B. ERICH WENIGER, Schüler NOHLS, 1930 seinen Beitrag über „Die Theorie des Bildungsinhalts“ schon in einschlägiger Absicht: „Die pädagogische Bewegung, deren Ertrag zu sichern und der gesamten Erziehungsarbeit zugänglich zu machen dieses Handbuch bemüht ist“, so WENIGER (1930, S. 3), habe leider selbst kein Bewußtsein von ihrer Einheit und ihrem Ertrag – aber das Handbuch werde ihn geben. In den weiteren Sätzen, die nahezu ununterscheidbar sind vom Duktus der Argumente, die NOHL in seinen klassischen Abhandlungen von 1933 formulieren wird, nimmt WENIGER den Anspruch vorweg, einem diffusen Syndrom von pädagogischen Hoffnungen und Ansprüchen, Erfahrungen und Konzepten die eigene Logik zu zeigen. NOHL gibt dem Ganzen nur noch die zeitdiagnostische, pädagogisch-systematische und philosophische Weihe. Im ersten, wenn auch zuletzt erschienenen Band des Handbuchs ist die Bewegung dann sogar zweimal Thema: als soziales Fundament einer „Theorie der Bildung“ und als gesellschaftliche Basis der neueren Erziehungsreformen, verdichtet in der Konstruktion der „pädagogischen Bewegung und ihrer Theorie“ (NOHL 1933).

Meine These der bewußten Konstruktion der pädagogischen Bewegung

durch die NOHL-Schule wird, drittens, auch dadurch gestützt, daß im Register des Handbuchs alle Hinweise auf „Reformpädagogik“ und auf „pädagogische Bewegung“ allein auf den engen Kreis der NOHL-Schule zielen, nämlich auf NOHL, FLITNER und WENIGER (obwohl das thematisch keineswegs zwingend gewesen wäre). Und an den entsprechenden Verweisstellen findet sich die Konstruktion, von der ich hier spreche. Es ist schließlich wohl auch kein Zufall, daß WILHELM FLITNER und GERHARD KUDRITZKI ihre „Chronik der pädagogischen Bewegung in Deutschland“ mit RUDOLF HILDEBRAND 1867 eröffnen und mit HERMAN NOHLS Handbuchbeiträgen, 1933, enden lassen (FLITNER/KUDRITZKI, Bd. II, S. 307–311). Sie konstruieren damit nicht nur den Beginn und die weitere Geschichte, sondern unterscheiden auch mit guten Gründen legitime und nichtlegitime Gestalten der Reformpädagogik.

Auf dem hier skizzierten Hintergrund möchte ich meine zentrale These zum Verständnis des Phänomens zunächst historisch formulieren: Reformpädagogik, das ist seit etwa 1900 faktisch, aber verselbständigt und reflektiert seit der Weimarer Republik, vor allem Anspruch und Thema einer kommunikativen Konstruktion pädagogisch legitimer Welten – und es sind die Theoretiker im Umkreis der NOHL-Schule, die diese Konstruktion bewußt inszenieren und kreativ durchsetzen können.

5. Die Realität von Konstruktionen

Um einigen Mißverständnissen vorzubeugen, muß ich diese historische These wenigstens knapp auch historisch erläutern, durch einige Abgrenzungen, die mir wichtig sind, und durch Hinweise, was Konstruktion bedeutet (so daß meine Bemerkungen auch die zweite, systematische These mit vorbereiten).

Zunächst, man darf Reformpädagogik – ungeachtet der zahlreichen pädagogischen Reformprojekte und Schulversuche (AMLUNG u. a. 1993) – keinesfalls gleichsetzen mit der historischen Gestalt öffentlicher Erziehung um 1900 oder nach 1918 (und das geschieht ja auch nur selten). Diese Wirklichkeit ist zwar auch als pädagogische qualifizierbar, aber sie ist doch zum Alltag jenseits oder vor jeder Reform-Emphase geronnen, eher die Pädagogik von Institution und Instruktion,⁷ die gegebene Erziehung und staatlich geregelte Reform, von der man zwar wissen kann, daß sie schon schwierig genug ist, von der man aber auch weiß, daß sie dem nicht und nie entspricht, was der Reformpädagoge intendiert.

Reformpädagogik ist aber auch nicht einfach gleichzusetzen mit dem Alltag von Einrichtungen, denen sie sich selbst programmatisch zuordnet oder die ihr historisch zugerechnet werden, also etwa mit Landerziehungsheimen, alternativen Formen der Heimerziehung oder neuen Mustern der Erwachsenen- und Jugendbildung. Diese Zurechnung verbietet sich schon deswegen, weil Tradition und Wirklichkeit der Reformpädagogik allein als Geschichte einer Diskrepanz von Anspruch und Realität geschrieben werden können, als Prozeß

⁷ Mit JÜRGEN DIEDERICH und KLAUS PRANGE, den gegenwärtig besten Theoretikern dieser Art pädagogischer Praxis, versuche ich so, eine systematische Differenz zur kindzentrierten Reformpädagogik zu markieren.

kontinuierlichen Scheiterns, gar als Illusion (wie RÖHRS 1992 abwehrt), wenn man unfreundlich argumentiert, als permanente Anstrengung, dem Alltag die eigene Intention abzugewinnen, wenn man positiv denkt.⁸

Die These der Konstruktion wiederum sollte nicht – weder historisch noch systematisch – dazu verführen, das Phänomen für fiktiv zu halten oder gar für unreal, obwohl einige besonders schöne Exempel für das Neue, z. B. das „Typhus-Projekt“ beim Projektunterricht, sich tatsächlich allein einer retrospektiven literarischen Erfindung verdanken (KNOLL 1992). Es gab und gibt bis heute vielmehr gute und zahlreiche Indikatoren für die Annahme, daß sich soziale Tatsachen in dieser Konstruktion verdichten (zu schweigen von der Tatsache, daß auch kommunikative Konstruktionen soziale Tatsachen sind, mit eigener Geltung und Wirkung). Trotz der These der Erfindung der Reformpädagogik durch den NOHL-Kreis gilt selbstverständlich:

Die Entdeckung des Phänomens, die Kreation der Reformpädagogik und die Ausbreitung der Erfindung wurden dadurch befördert, daß es hier und da bereits vor 1914 Reformschulen gab, nicht nur im Umfeld von LIETZ, auch eine andere Programmatik von Volksbildung oder Jugendarbeit. Man traf sich auf dem Hohen Meißner oder in Jena, z. B. im Sera-Kreis, mit NOHL und FLITNER, unter EUGEN DIEDERICH'S Führung, aber auch bei den Fortbildungstagen für Lehrer, die von W. REIN oder PETERSEN veranstaltet wurden. Gebildete und gelehrte, zugleich reformerisch gesinnte Zirkel gab es im ganzen Reich, die für die Erfindung und weitere Verbreitung des pädagogischen Reformgeistes sorgten und die Annahme stärkten, daß es da wirklich etwas zu verbreiten gab. Auf dem Lande herrschte – vor 1914 und nach 1918, in Mitteldeutschland, in Thüringen, auf den Höhen der Rhön oder auf dem Vogelsberg, aber auch in Baden – eine rege pädagogische Geschäftigkeit, verbunden mit Turnen und Freikörperkultur, interessiert an Lebensreform, Landbewegung und Kommune-gründungen, und MUCK LAMBERTI mobilisierte nach 1918 Tausende zum Tanz (vgl. u. a. LINSE 1983; HEPP 1987; KOEBNER/JANZ/TROMMLER 1986). In den Städten gab es eine neue literarische Kultur, Volkstheater und -bühnen, -bibliotheken und Vereine, in denen Bildung und Erziehung eine große Rolle spielten, nicht nur im Umfeld von STEFAN GEORGE oder bei MARTIN BUBER und FLORENS CHRISTIAN RANG; schließlich, es gab den großen diskursiven Aufwand der Reichsschulkonferenz.

Unbestritten also, es gab eine Wirklichkeit, die den Gedanken an eine umfassende reformpädagogische Bewegung hat beglaubigen können. Es gab soziale Experimente, die belegen konnten, was gemeint war, wenn von der ‚pädagogischen Bewegung in Deutschland und ihrer Theorie‘ die Rede war. Man konnte, schließlich, z. B. in den Berichten RILKES über die Experimente in Skandinavien oder aus den Texten der ELLEN KEY oder von JOHN DEWEY, auch den Eindruck gewinnen, daß hier machtvolle internationale Entwicklungen zur Tat und zum Gedanken drängten. New Education Fellowship hatte z. B. auch,

⁸ Aber diese Diskrepanz gilt anscheinend für alle Erziehung, blickt man auf die DDR, auf die Bildungsreformen der BRD oder auf die Bildungsgeschichte der USA: „Ganz besonders wichtig ist in diesem Punkt die Diskrepanz zwischen Wort und Wirklichkeit der Bildungsreform“ (BOWLES/GINTIS 1978, S. 188) – und nur am Rande: Auch für die USA ist bei denselben Autoren die Zeit zwischen 1890 und 1930 die entscheidende Zäsur der modernen Bildungsgeschichte (vgl. S. 190 ff.).

nach 1918, zahlreiche Mitglieder und fleißige Autoren und sorgte neben anderen Organisationen für eine dichte grenzüberschreitende pädagogische Kommunikation (HELMCHEN 1987; DEPAEPE 1993). Es gab, endlich, andere soziale Bewegungen um und seit 1900, der Frauen, der Arbeiter, in den Universitäten, in der Philosophie oder der Psychoanalyse, die nahelegten, die eigene Praxis auch in diesem Topos zu begreifen, Pädagogik ebenfalls über die Form der ‚sozialen Bewegung‘ zu mobilisieren und zu modernisieren.

Aber trotz allem – noch die Beschreibungen dieser Experimente sind, nicht nur bei RILKE, im wesentlichen literarische Texte, meist keine Konstruktionen von Fakten, sondern häufig Wunschvorstellungen, Projektionen. Sie geben Bilder über eine Wirklichkeit, die ihre Autoren durch Erziehung herbeiführen wollen, aber nicht Bilder, die noch der heutige Historiker mit der Wirklichkeit seit 1890 verwechseln darf. Das gilt auch nicht nur für RILKE. Bei den reformpädagogischen Programmschriften etwa aus dem Umkreis der Arbeiterbewegung – in Deutschland wie in Österreich – ist diese Tatsache ebenfalls unbestritten: Das ‚Bauvolk einer kommenden Welt‘ oder die ‚werdende Gesellschaft‘, das sind die Themen und Stichworte, aber gleichzeitig lösen sich die sozialen Strukturen des proletarischen Milieus auf. Zwar leben die Staats- und Gesellschaftsutopien neu auf, auch außerhalb des sozialistischen Lagers, z. B. bei RUDOLF STEINER und seinen Adepten, aber im wesentlichen doch in Schriften, die als utopische Programmliteratur konzipiert sind, obwohl sie schon von ihren Urhebern gelegentlich als Dokumente pädagogischer Wirklichkeit mißverstanden wurden.⁹

Viele Experimente also, aber keine einheitliche Realität, und schon gar nicht gesellschaftsweit strukturell andere Erziehungsverhältnisse. Die Erfinder der Reformpädagogik wußten das auch. Für ERICH WENIGER war das meiste an der reformpädagogischen Bewegung einfach „Gerede“ (WENIGER 1929/30), systematisierungsbedürftig, um anerkannt zu werden, sonst nur Propaganda der Propagandisten, rhetorischer Niederschlag in Zeitschriften, Dokumentation von Tagungen, Kontroversen über und in Versammlungen der Pädagogen, die zwischen 1890 und 1932 in großer Zahl und in nichtabbrechender Folge die Welt zwischen Jena, Dresden und Berlin, zwischen Genf und Antwerpen, Bremen, Hamburg und Weimar belebt haben; viel Umtriebigkeit also, aber außerhalb der Konstruktion ohne eine einheitliche Gestalt und reflektierten Zusammenhang.

6. Reformpädagogik – ihre historische und ihre pädagogische Gestalt

Die historisch zu identifizierende Konstruktion der NOHL-Schule begründet und definiert deshalb überhaupt erst „Reformpädagogik“ als eigene soziale Tatsache, aber sie leistet nicht nur das. Mit dieser Erfindung erzeugt sie zu-

⁹ Vergleichbar ist es den Autoren des Hohenrodter Bundes und der ‚Neuen Richtung‘ der Erwachsenenbildung schon historisch, aber auch in der Rezeption z. T. bis heute gelungen, die Tatsache zu verdecken, daß sie im wesentlichen elitäre Programme einer Minderheit verbreiten, aber nicht die Wirklichkeit der Erwachsenenbildung in Deutschland seit 1900 zeigen. Analoges gilt für andere Projekte der Erziehung, die der Reformpädagogik zugerechnet werden, z. B. die Landerziehungsheime oder die Freien Schulgemeinden.

gleich die Differenz zwischen einem historisch-gesellschaftlichen und einem pädagogischen Verständnis dieses Phänomens – und wird damit verantwortlich für die Probleme, die wir seither haben. In der pädagogischen Diskussion und Rezeption wird die präzise Unterscheidung der Bilder und Wirklichkeiten eines Phänomens schwierig, das uns immer neu fasziniert, wenn auch in vielfacher Gestalt und dann jeweils anders, historisch oder systematisch, pädagogisch oder gesellschaftlich.

Die historische Gestalt der Reformpädagogik seit 1890 ist dabei schon 1933 an ihr Ende gekommen (WÜNSCHE 1985) und heute nur noch als vergangene Gegenwart zu verstehen, als Thema historiographischer Konstruktionen, als Erkenntnisobjekt. Diese historische Gestalt ist, nebenbei, bis heute allenfalls leidlich erforscht; denn von der vergangenen Gegenwart von Reformen und Ansprüchen, Hoffnungen und Krisen um 1900 und bis 1933 wissen wir immer noch zu wenig. Unsere Kontroversen über Reformpädagogik oder über Pädagogik und Nationalsozialismus belegen deutlich genug die Defizite im Umgang mit einem Konstrukt und den Welten, die es berührte.

Die pädagogische Gestalt der Reformpädagogik ist demgegenüber zu einer gelegentlich praktisch, meist nur literarisch bewahrten Tradition geronnen. Sie ist gegenwärtige Vergangenheit, als Anlaß pädagogischer Anstrengungen und Medium der Inspiration von Reformen immer neu präsent, aber von der Vergangenheit, ihren Enttäuschungen und Erfahrungen im wesentlichen sowohl abgehoben wie unbelastet – reine und unschuldige Ambition der innovationsbereiten Pädagogen. Karriere macht im pädagogischen Revier bis heute diese pädagogische, nicht die historische Gestalt der Reformpädagogik.

Reformpädagogik, das scheint mir für weitere Debatten wichtig, existiert also schon seit NOHL in mehrfacher Gestalt, historisch wie sozial, theoretisch wie programmatisch, einheitlich nur als Thema einer permanenten Kommunikation. Und es ist diese Gleichzeitigkeit von Einheit und Differenz, die überhaupt erst jene, für die Folgezeit typische, 1933 ja keineswegs erwartbare Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte erklärt, den ungeheuren Erfolg und die Stilisierung zur Klassizität, die wir heute beobachten können, aber auch die Verwirrung in den Analyseversuchen. Sie sind aber bereits verständlich, wenn man sich der Differenz der Gestalten von Reformpädagogik bewußt bleibt; denn es sind zwei unterschiedliche Aufgaben, die historische Gestalt einer vergangenen Wirklichkeit zu erklären oder den Mythos Reformpädagogik und seine erfolgreiche Durchsetzung und Tradierung zu verstehen und praktisch an ihm teilzuhaben. Den Ursprung des Phänomens würde ich mit meinen Thesen über die Konstrukteure erklären wollen, die Erfolgsgeschichte danach und bis heute dagegen systematisch, abgelöst von den Erfindern, aber als (vielleicht nichtintendierten) Teil ihrer Leistung. Das will ich abschließend wenigstens knapp noch andeuten.

7. *Der systematische Sinn der Konstruktion und die Modernität der Reformpädagogik*

Wenn ich von der erfolgreichen Durchsetzung der Reformpädagogik als Konstrukt spreche, dann muß ich sogleich den Verdacht abwehren, ich wollte Verschwörungstheorien konstruieren. Die erfolgreiche Durchsetzung dieses

Konstrukts, ablesbar an der Rezeptionsgeschichte seit NOHL, läßt primär die historisch-gesellschaftlichen und die systematischen Gründe für die Konstruktion sichtbar werden, d. h. ihre strukturelle Möglichkeit in der Zeit und die Notwendigkeit der Erfindung. Ich verdichte diese Annahmen (und NOHLS theoretische Leistung) in meiner zweiten These:

Reformpädagogik macht als kommunikative Konstruktion Karriere (und kann Karriere machen), weil Erziehung seit der Jahrhundertwende eine Form angenommen hat, vielleicht auch: notgedrungen annehmen mußte, in der sie ihre eigene Aufgabe, ihre eigene Zeitlichkeit und die spezifische Sozialform ihrer Arbeit nicht mehr anders als in kommunikativer Konstruktion bewältigen, jedenfalls nicht anders dem sozialen Wandel anpassen und sich selbst erneuern konnte. Systematisch gedacht: In der Reformpädagogik, ihrer Genese und Tradierung, läßt sich die Form erkennen, die reflexive Modernisierung in der Pädagogik, d. h. in der gesellschaftlichen Ordnung des Generationenverhältnisses um 1900 – in Deutschland – annehmen konnte.

Auch diese These bedarf zumindest der knappen Erläuterung; und diese Erläuterung kann zugleich andeuten, welche sowohl historischen als auch systematischen Anschlußprobleme in der Analyse von Erziehung im 20. Jahrhundert noch auf uns warten.

(1) Ohne ein Bewußtsein ihrer eigenen Logik, allein traditional gedeutet, waren schon die zahlreichen Erziehungsversuche und -reformen vor und seit 1890 eher schwach und hilflos, ungerichtet und chaotisch. In der Konstruktion der Reformpädagogik wird dagegen aus den diversen Lagern und Flügeln einer ‚neuen‘ Erziehung oder ‚revolutionären‘ Pädagogik, wie die Kritiker, vor allem die katholischen (GRUNWALD 1927; BREITENSTEIN 1930), sie sehen und die Kulturpädagogen im Umkreis von NOHL, LITT und SPRANGER sie beschreiben, die neue reformpädagogische Bewegung.

(2) Die Konstruktion ist deshalb nicht nur ein bewußter, sondern zugleich ein bewußt „revisionistischer“ Akt (FLITNER/KUDRITZKI, Bd. II, S. 185 ff., auch im Blick z. B. auf K. ZEIDLER oder A. RUDE). Die Kreation ist nämlich, und zwar *uno actu*, ein Prozeß der Disziplinierung (der Reform) und der Befreiung (von der Tradition), ein Prozeß, in dem die Theoretiker der Bewegung Freiraum gegenüber der Tradition verschaffen, zugleich aber gegen „revolutionären“ Überschwang den Reformismus zum Prinzip erheben und die legitime Form pädagogischer Arbeit definieren (WENIGER 1929).

(3) Mit dieser Konstruktion wird, drittens, auch die Beobachterposition und das Prinzip des eigenen Lernens, die als zulässig definierte Form von Kritik und Selbstkritik, Wissenschaft also, in die historische Organisation von Pädagogik selbst einbezogen und Pädagogik damit zugleich theoretisch modernisiert; denn in der Verwissenschaftlichung wird ihre Reflexionsfähigkeit erweitert. Zugleich wird Wissenschaft dabei selbst thematisch gebunden und kontrolliert, unterschieden zwar in den Aufgaben, aber doch Teil der neuen Einheit, die für Erziehung gestiftet werden soll.

(4) Diese neue Einheitsform ist, viertens, nur als Konstrukt zu gewinnen, weil die Tatsachen der Erziehung sich nicht mehr von selbst verstehen, denn das heißt ja „Krise“, und auch, weil der Vorrat an neuen Ideen zwar seine pädagogische Bedeutung mit sich führt, aber sonst, z. B. für die gesellschaftlich-politische Verwendung, eines Sekundärbedarfes bedarf: Die „Gemeinschaft“ z. B., pädagogisch erwünscht, ist politisch noch zu indifferent, genauso wie das Lager, das Erlebnis, wie Fest und Feier oder das Projekt. Es bedarf der Konstruktionsleistung der Interpreten, um dem Fundus der verfügbaren Formen der Gestaltung des Sozialen eine pädagogische Legitimität zu geben und zugleich die pädagogisch gedeutete Form im politisch-sozialen Kontext selbst wieder zu rechtfertigen, damit die neue Erziehung für die unterschiedlichen Sozialmilieus akzeptabel wird (und wir wissen, daß es keine Sicherung gegen den ‚Mißbrauch‘ dieser pädagogischen Formen, also gegen die beliebige politische Nutzung, gab). Wegen dieses konstruktiven, nicht-selbstverständlichen, kontextabhängigen und -sensiblen Charakters der Reformpädagogik sind bis heute auch die Probleme der Kritiker mit der Reformpädagogik vor allem solche von „Einschätzung“, „Beurteilung“ und „Bewertung“ (z. B. bei ALT 1956, GÜNTHER 1988 oder KEIM 1992). Man muß dann den jeweiligen „Standpunkt“ des Kritikers teilen, um Reformpädagogiken oder ihre Kritik erkennen oder anerkennen zu können; aber aus der Kritik der Ideologiekritik haben wir auch gelernt, daß man in diesem Modus der Zuwendung über Reformpädagogik wenig lernt (SCHONIG 1983).

(5) Damit ergibt sich zudem, systematisch, daß erst die kommunikative Konstruktion den eigentümlichen Charakter der Wirklichkeit erzeugt, den Pädagogik als legitime Realität hat, also dann, wenn man sie als Reformpädagogik auffaßt. Die systematischen Aspekte dieser Wirklichkeitsform können hier nur noch in drei Dimensionen angedeutet und kurz charakterisiert werden, allein so weit, daß mein Argument und der Zusammenhang von Moderne und Reformpädagogik vielleicht schon verständlich werden:

- Charakteristisch für die moderne Wirklichkeitsform der Erziehung ist zunächst die Sachdimension, mit der Reformpädagogik sich von anderen Pädagogiken unterscheidet: Sie belastet sich ja mit der Erwartung, „vom Kinde aus“ Erziehungsprozesse zu organisieren und von hier aus andere Erwartungen zu begrenzen. Angesichts der Strukturbedingungen der Erziehung ist das anders als kommunikativ gar nicht möglich – in je neu erzeugter emergenter Gestalt, in der Auseinandersetzung mit konkurrierenden Erwartungen, geleitet jedenfalls durch die Fiktion, einen Prozeß des Aushandelns von Aufgaben unter Gleichen zu organisieren, obwohl die Asymmetrie relativ zum Kind so wenig zu übersehen ist wie die zur Gesellschaft. Allein die kommunikative Konstruktion einer eigenen Welt erlaubt dann aber die notwendige Fiktion der Autonomie, die unentbehrlich ist, um den eigenen Erwartungen zu entsprechen.
- Spezifisch ist auch die Sozialform, die Reformpädagogen für sich reklamieren, die Methode als „Kern“ der Bewegung (FLITNER 1950). Sie siedeln sich damit nämlich in einem eigentümlichen Zwischenreich an (TENORTH 1992), jenseits der Organisationen, in denen gesellschaftliche Funktionen zur insti-

tutionellen Macht gerinnen, und oberhalb der kontingenten Wirklichkeit von Personen, in denen Individuen sich in ihrer Selbsttätigkeit für Pädagogen so bedrohlich präsentieren. Die Annahmen über ihre Wirksamkeit werden deshalb auch früh in eigenen Kategorien gefaßt, als Ereignis, Begegnung und Bewegung, in flüchtigen Formen, die kaum Dauer gewinnen, sondern nur in immer neuer Anstrengung dem Lauf der Zeit und den Ritualen des Alltags abgewonnen werden können, handelnd und deutend, also kommunikativ.

- Charakteristisch ist schließlich die Zeitdimension, in der sich legitime, moderne, „reformpädagogische“ Erziehung ereignet, sowohl interaktiv wie gesellschaftlich: Interaktiv quasi zwischen Augenblick und Lebenszeit, typisch bezeichnet durch den „fruchtbaren Moment“, die „unstete Form“, die „Eigendynamik“, die vor allem der Bildungsarbeit zugeschrieben wird. Zeit wird, mit einem Wort ROUSSEAUS, dabei eher verloren; mehr als die Vergangenheit zählt die Gegenwart, das Hier und Jetzt, und die Offenheit der Zukunft. Eigentümlich ist aber auch die gesellschaftliche Zeit, die Erziehung damit für sich reklamiert; denn es ist die einer sozialen „Bewegung“, die sich der Verfestigung in Strukturen ebenso zu entziehen sucht wie der Form der Dauer, die mit der Verberuflichung pädagogischer Arbeit verbunden ist.

Autonomie gewinnen, das ist, letztlich, die leitende Formel, Selbständigkeit in der Abhängigkeit, Eigenzeit gegenüber der gesellschaftlichen Zeit, eigene Form gegenüber den Strukturen der Sozialisation, ein eigenes Handlungsmuster gegenüber Religion oder Politik. Reformpädagogik ist, so kann das systematische Fazit lauten, der um 1900 entstehende und dann systematisch verstandene Versuch, das Funktionsprinzip der Moderne auch in der Erziehung zur Geltung zu bringen durch funktionale Reinigung und Konzentration und in einem einheitlich-eigenen Sozialsystem. Die Chiffre dafür ist „das Kind“, die personifizierte Generation, die immer neue Zukunft der Gesellschaft, die reale Utopie der Erziehung. Angesichts der Modernität dieses Entwurfs haben Erziehungsreformen und politisch-gesellschaftliche Versuche der Ordnung des Generationenverhältnisses, die auf Autonomie in diesem Verstande verzichteten und z. B. die Unterordnung der Pädagogik unter Politik propagieren, zwar immer wieder Konjunktur, aber sie können nicht auf Dauer Karriere machen. Ihre Schwäche besteht aber nicht primär darin, daß sie ‚unpädagogisch‘ wären, sondern darin, daß sie vormodern sind.

Reformpädagogik, in dem hier explizierten Sinne, ist dagegen der modernen Gesellschaft hochgradig funktional (PLAKE 1991). Aber dieses Urteil fundiert noch nicht ihre Kritik, wie PLAKE nahelegt, sondern leitet eher das Verstehen des eigentümlichen Phänomens an. Man kann dann nämlich die Funktionsprinzipien moderner Gesellschaften auch in der Erziehung erkennen und sieht die Last der Autonomie, die mit dem Gewinn der Modernität verbunden ist.

8. Historische Schwächen und pädagogische Folgen von Reformpädagogik als Konstruktion

Gibt es deshalb gar keinen Anlaß für Kritik? Nur ein Lob für NOHL und seine Erfindung? Im Gegenteil, man darf nicht aufhören, ohne die Probleme zu erwähnen, die er uns hinterlassen hat und die sich in der Kritik der Reformpädagogik bis heute spiegeln, mit Recht oder zu Unrecht, in Annahmen über ihren vormodernen Charakter z. B. oder ihre politische Verführbarkeit. Diese Kritik hat gute Gründe, sie verkennt aber nicht selten auch die Leistung dieser Konstruktion der Reformpädagogik.

- Über die viel diskutierte politische Naivität und Verführbarkeit der Reformpädagogik kann man sich heute kurz fassen, weil wir aus mehr als einer historischen Erfahrung jetzt nicht nur sehr gut wissen, daß Programme besser sein können als ihre Interpreten und ihre Realisierung, sondern auch, daß sich die Differenz von Politik und Pädagogik nicht einfach überspringen läßt, wie es die Kritiker der Reformpädagogik nicht selten versuchen.
- Wie die Rückkehr in die Vormoderne sieht Reformpädagogik tatsächlich aus, aber zunächst nur deswegen, weil sie Erziehung pädagogisch qualifiziert und dann bewußt berücksichtigt, daß sie letztlich nur als Interaktion, als Ereignis zwischen Personen, hier und jetzt konkretisiert wird. Wenn man diesen Gedanken freilich in einer Welt radikalisiert, die sich eher in Organisationen ausprägt, dann wird das Beharren auf der funktionalen Besonderheit – eine der Moderne eigentümliche Strategie – so altertümlich und paradox wie im Falle der Erziehung.
- Anlaß zur Kritik gibt NOHL sehr viel eher, weil er die modernen Prinzipien seiner Konstruktion nur halbherzig vertreten hat, zu sehr zeitgebunden auslegt und traditional konkretisiert: Er setzt zwar auf die pädagogischen Berufe, kritisiert aber die professionelle Separierung; er lobt zwar das Zeitmuster von Bewegungen, will es aber staatlich und durch Theorie kontrollieren; er beharrt zwar auf der Autonomie der pädagogischen Form, will aber ihre Ergebnisse der Tradition einer höheren Kultur unterordnen. Seine Konstruktion, darin besteht ihre Schwäche, schreckt vor den radikalen Konsequenzen ihrer eigenen Prinzipien zurück, auch in der Bewertung der Zeit: NOHL will Emanzipation, aber ohne die Freisetzung von den bürgerlichen Tugenden, Lebensformen und Idealen, die seiner Welt selbst geläufig waren – das konnte nicht lange gutgehen.
- Die stärksten Anlässe der Kritik liefert indes nicht die ursprüngliche Erfindung, sondern ihre Rezeption: Aus dem historisch offenen Bündel der Bewegungen macht sie einen dogmatisierten Kanon; gegen die Erfahrung ihres eigenen Scheiterns sichert sie sich durch normative Überhöhung; an die Stelle der Dialektik von Kind und Gesellschaft setzt sie den Primat des Jungseins; dort wo NOHL kreativ konstruierte, wird Reformpädagogik danach zu häufig zur Imitation oder zum Plagiat, und nicht selten verkommt sie zum Rezeptbuch, wird ‚versteinertes‘ Wissen oder Ideologie der reformorientierten Profession.
- Verantwortlich dafür mag sein, daß die Instanz der Kritik, die in der Ursprungsphase eindeutig identifizierbar war, heute keinen eindeutigen Ort

mehr hat. War einstmals die reflexive Modernisierung der Erziehung mit ihrer pädagogischen Erforschung noch eng verbunden, so ist gegenwärtig die Differenz zwischen der Erforschung der Erziehung und der Praxis pädagogischer Arbeit nicht nur größer geworden, sondern hat als funktionale Unterscheidung irreversible Gestalt angenommen. Man kann, als Beobachter, wissen, daß die ständige Reform der Erziehung der Kultivierung der pädagogischen Illusionen gleicht, ohne doch den Sinn enttäuschen zu können, der in der pädagogischen Anstrengung dennoch steckt.

Reformpädagogik, das bleibt als Befund, existiert offenbar in widersprüchlicher Gestalt: als Syndrom von Erwartungen und Hoffnungen, von Ansprüchen und Erfahrungen einer anderen Erziehung, als abgeschlossenes Ereignis ebenso wie als Dogma, als eine in der Identität der Profession stilisierte und im Gedächtnis der Disziplin bewahrte Konstruktion, als Mythos eines Aufbruchs, der notwendig war, aber so nie stattgefunden hat, wie er erzählend fingiert wird. Historisch und systematisch bewahrt sie trotz dieser fragilen Gestalt aber eigene Realität, vor allem als Differenz zwischen dem, was ist, und dem, was möglich sein kann und wünschenswert wäre. Der Habitus des reformorientierten Pädagogen bewahrt diese Tradition zuerst und besonders signifikant; denn seine Losung heißt „dennoch“, und sein Heilmittel gegen die alltägliche Enttäuschung ist ein munteres „um so schlimmer für die Wirklichkeit“!

Auch wenn es ihre Kritiker überraschen mag – wenn Reformpädagogik in dieser Funktion verstanden wird, als Gedächtnis und Inspiration der Erziehung und ihrer Reflexion, als Erinnerung, die Erzieher ermuntert und ihre Enttäuschungen dementiert, als Stachel für unerledigte konstruktive Ansprüche und als Modus des Umgangs mit der pädagogischen Paradoxie der Moderne, dann ist Reformpädagogik nicht nur ein historisch wichtiges und in der Bildungsgeschichte notwendiges Thema, sondern tatsächlich auch pädagogisch unentbehrlich. Reformpädagogik wird damit zur Selbstbeschreibung der pädagogischen Moderne, der Ansprüche ebenso bewußt wie des anscheinend unvermeidlichen eigenen Scheiterns. Deshalb kann man sie, letztlich, bis heute nicht missen.

Literatur

- ALBISETTI, J. C.: Secondary School Reform in Imperial Germany. Princeton (Univ. Pr.) 1983.
 ALT, R.: Über unsere Stellung zur Reformpädagogik. In: Pädagogik 11 (1956), S. 345–367.
 AMLUNG, U./HAUBFLEISCH, D./LINK, W.-J./SCHMITT, H. (Hrsg.): Die alte Schule überwinden. Frankfurt a. M. 1993.
 BENNER, D./KEMPER, H.: Zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, I.I; II. Hagen (Fernuniversität) 1993.
 BERG, CH./HERRMANN, U.: Einleitung, Industriegesellschaft und Kulturkrise. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV, 1870–1918. München 1991.
 BOWLES, S./GINTIS, H.: Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie. Das Beispiel USA. Frankfurt a. M. 1978.
 BREITENSTEIN, D.: Die sozialistische Erziehungsbewegung. Freiburg 1930.
 BÜHLER, J. C. v.: Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Weinheim 1990.
 DEPÄPE, M.: Zum Wohl des Kindes? Weinheim/Leuven 1993.
 DREWKE, P.: Bildungsbegriff und Bildungssystem 1870–1920. (Ms.) Berlin 1990 (i. Dr. Köln/Wien 1994).

- DUDEK, P.: Jugend als Objekt der Wissenschaften. Opladen 1990.
- EBERTS, E.: Arbeiterjugend 1904–1945. Frankfurt a.M. 1979.
- FLITNER, A.: Reform der Erziehung. München 1992.
- FLITNER, W.: Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode. Weinheim 1950.
- FLITNER, W.: Erinnerungen 1889–1945. Paderborn usw. 1986.
- FLITNER, W./KUDRITZKI, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. Bd. I, II. Stuttgart 1960/62.
- GIESEN, B.: Die Entdinglichung des Sozialen. Frankfurt a.M. 1991.
- GREINERT, W.-D.: Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Hannover usw. 1975.
- GRUNWALD, G.: Die Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts. Freiburg 1927.
- GÜNTHER, K.-H.: Überlegungen zur Bewertung der Reformpädagogik. In: ders.: Über pädagogische Traditionen. Berlin (DDR) 1988, S. 295–310.
- GÜNTHER, K.-H./UHLIG, CH.: Zur Rezeption der Reformpädagogik durch die Pädagogik der Deutschen Demokratischen Republik. In: Pädagogik 43 (1988), S. 718–727.
- GÜNTHER, K.-H. u. a.: Geschichte der Erziehung. Berlin (DDR) 1957, 1960, 1987.
- HELMCHEN, J.: Die Internationalität der Reformpädagogik. Oldenburg 1987.
- HEPP, C.: Avantgarde. München 1987.
- HERRMANN, U.: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV, 1870–1918. München 1991, S. 163–178.
- HOHENDORF, G.: Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik. Berlin (DDR) 1954.
- HUGHES, H. ST.: Consciousness and Society. The Reorientation of European Social Thoughts 1890–1930. New York 1958.
- JAHNKE, K. H. u. a.: Geschichte der deutschen Arbeiterjugendbewegung 1904–1945. Berlin (DDR) 1973.
- KEIM, W.: Verunsicherung versus Wendehalsigkeit. „Reformpädagogik“ als Thema ostdeutscher Erziehungswissenschaft im Vereinigungsprozeß. In: Jahrbuch für Pädagogik 1992, S. 247–264.
- KLEWITZ, M.: Preußische Volksschule vor 1914. In: Zeitschrift für Pädagogik 27(1981), S. 551–573.
- KNOLL, M.: Abschied von einer Fiktion. Ellsworth Collings und das „Typhusprojekt“. In: Neue Sammlung 32 (1992), S. 571–587.
- KOEBNER, T./JANZ, R.-P./TROMMLER, F. (Hrsg.). „Mit uns zieht die neue Zeit“. Frankfurt a.M. 1986.
- KRIECK, E.: Bildung. In: Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 3 (1922), S. 1–14.
- LEHMANN, R.: Die pädagogische Bewegung im Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts. In: Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 2 (1920), S. 61–107.
- LINSE, U.: Barfüßige Propheten. Erlöser der zwanziger Jahre. Berlin 1983.
- LOST, CH./PETER, V.: Die „andere“ Pädagogik in östlichen Ländern – Alternativen zur tradierten Pädagogik und Reformansätze in Vergangenheit und Gegenwart. In: Pädagogisches Forum 3 (1992), S. 197–208.
- MÜLLER, D. K./ZYMEK, B.: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945. Göttingen 1987.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. (1933) Frankfurt a.M. 1978.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989.
- PAULSEN, F.: Bildung. In: W. REIN (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 1, Langensalza 1903, S. 660.
- PEHNKE, A. (Hrsg.): Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. Neuwied usw. 1992 (a).
- PEHNKE, A.: Reformpädagogik – ein Stiefkind der pädagogischen Historiographie in der DDR. In: Jahrbuch für Pädagogik 1992, S. 233–246 (b).
- PEUKERT, D. J. K.: Grenzen der Sozialdisziplinierung. Köln 1986.
- PLAKE, K.: Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels. Münster/New York 1991.
- PRANGE, K.: Erziehung zur Anthroposophie. Bad Heilbrunn 1985.

- REBLE, A.: Reformpädagogik heute. In: H.-J. IPFLING (Hrsg.): Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik. Bad Heilbrunn 1991, S. 17–34.
- REULECKE, J.: ‚Veredelung der Volkserholung‘ und ‚edle Geselligkeit‘. In: G. HUCK (Hrsg.): Sozialgeschichte der Freizeit. Wuppertal 1980, S. 141–160.
- RINGER, F.: The Decline of the German Mandarins. Cambridge 1969 (dt.: Die Gelehrten. Stuttgart 1983).
- RÖHRS, H.: Die Reformpädagogik – Illusion oder Realität? In: Pädagogik und Schulalltag 47 (1992), S. 562–583.
- RÜLCKER, T./KASSNER, P. (Hrsg.): Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Frankfurt a. M. usw. 1992.
- SCHUBE, W.: Die reformpädagogische Bewegung in Deutschland, 1900 bis 1932. Weinheim 1969 (u. ö.).
- SCHOLTZ, H.: Die Wandervogelbewegung im Zusammenhang der wilhelminischen Erziehungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik 27(1981), S. 963–971.
- SCHONIG, B.: Irrationalismus als pädagogische Tradition. Weinheim/Basel 1973.
- SCHONIG, B.: Reformpädagogik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 8. Stuttgart 1983, S. 531–536.
- TENORTH, H.-E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Köln/Wien 1985.
- TENORTH, H.-E.: Versäumte Chancen. Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende. In: P. ZEDLER/E. KÖNIG (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1989, S. 317–343.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Weinheim/München 1992.
- TENORTH, H.-E.: Intention, Funktion, Zwischenreich. Probleme von Unterscheidungen. In: N. LUHMANN/K. E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Frankfurt a. M. 1992, S. 194–217.
- TITZE, H.: Die soziale und geistige Umbildung des preußischen Oberlehrerstandes von 1870 bis 1914. In: 14. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1977, S. 107–128.
- UHLIG, CH.: Reformpädagogik und unser Umgang mit ihr. In: DLZ 1 (1989), S. 6.
- ULLRICH, H.: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Weinheim/München 1987.
- ULLRICH, H.: Die Reformpädagogik – Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne? In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 893–918.
- WEDEKIND, F.: Dramen, Entwürfe, Aufsätze aus dem Nachlaß. Gesammelte Werke. Bd. 9. München 1921.
- WENIGER, E.: Neue Erziehung und philosophische Bewegung in Deutschland (1929/30). In: ders.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim o. J. (1952), S. 53–58.
- WENIGER, E.: Die Theorie des Bildungsinhalts. In: Handbuch der Pädagogik. Bd. 3, Langensalza 1930, S. 3–55.
- WÜNSCHE, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: Neue Sammlung 25 (1985), S. 433–449.
- ZYMEK, B.: Jugendgenerationen zwischen bürokratischem Bildungssystem und charismatischen Erneuerungsbewegungen. In: Bildung und Erziehung 38 (1985), S. 183–198.

Abstract

“Reform pedagogics” as regards its origins – thus the central thesis of this treatise – cannot be understood without taking into account the act of creation and construction by which the NOHL-School, in particular, gave the unity of a movement to diffuse educational experiments and simultaneously formed and disciplined this movement. However, a systematic explanation of reform pedagogics, i. e., one reflecting its preconditions, its function and achievements, as well as the continuity of its reception, can only be given if – in opposition to the reproach of anti-modernism – the movement is not only interpreted historically but also understood systematically as a form of the reflexive modernization of education.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin