Heinz-Elmar Tenorth

“Reformpädagogik”

Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen
zu verstehen

Antrittsvorlesung

30. November 1992

Humboldt-Universität zu Berlin
Fachbereich Erziehungswissenschaften

Der Text dieser Antrittsvorlesung erscheint unter dem gleichen Titel
auch in : Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) Heft 4.

Herausgeberin:
Die Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. Marlis Dürkop

Copyright: Alle Rechte liegen beim Verfasser.

Redaktion:
Christine Gorek
Forschungsabteilung der Humboldt-Universität
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Herstellung:
Linie DREI, Agentur für Satz und Grafik
Wühlischstr. 33
10245 Berlin

Heft 33

Redaktionsschluß: 06. 07. 1994

"Erst der Elfenbeinturm gestattet
die kritische Aussicht auf das Ganze"[1]

I. 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, v.a. 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[2], westdeutsche Emeriti der Pädagogik schließlich wählen für die Aufbauhilfe im Osten Reformpädagogik als Thema ihrer Vorlesungen[3].
Erstaunlich und bemerkenswert sind die hier genannten Phänomene für einen Bildungshistoriker, weil er sich Aussagen über die Reformpädagogik gegenübersieht, die mit seinem eigenen Vorwissen über das Thema gelegentlich nur schwer zur Deckung zu bringen sind: Schulreformer gründen ja z.B. Jena-Plan-Schulen, ganz ohne die Kritik am politischen Verhalten Petersens zu beachten oder gar die strittige Forschungslage[4] entkräftet zu haben[5]; Bildungspolitiker stilisieren Reformpädagogik als Alternative zur sogenannten Kommandopädagogik, ohne das Autoritätsdilemma der Reformpädagogik zu sehen; Erziehungshistoriker 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 Refor-

mpädagogik ausgetragen worden, als gäbe es die Kritik am dogmatischen Charakter der Waldorfschulen nicht[6] 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 reform-pädagogische Umgang mit der klassischen pädagogischen Tradition bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts negativ auszeichnete[7], 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"[8]. 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 aus-

gehenden 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[9], 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 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[10] ist es aber entscheidend, daß die moderne Gestalt der öffentlichen Organisation des Generationenverhältnisses um 1800 zwar antizipiert, 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 ge-

schieht 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, Methoden der Arbeit und ihrer Kontrolle findet dieses System schließlich das Muster, gesellschaftliche Erwartungen aufzunehmen und in die Logik der eigenen Praxis 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). Und die Entstehung und Verselbständigung 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, 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[11], 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[12];

– 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[13], mit der Einbeziehung von Frauen und mit der beginnenden Binnengliederung auch des Volksschulwesens[14];

– 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[15];

– 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 aufruht, und eröffnen sich – nicht nur in Deutschland – einen neuen, empirischen, experimentellen und wissenschaftlichen Zugang zur Erziehungswirklichkeit[16];

– 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 an-

gestoßen 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 vielfacher 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[17] 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”[18], und zwar in mehrfacher Hinsicht:

– moralisch z.B., und man muß dafür nur den Skandal anläßlich der Publikation von Frank Wedekinds “Kindertragödie” über des “Frühlings Erwachen” seit und nach 1891 beobachten, um die Erschütterung zu verstehen, die in dieser Gesellschaft mit der Kritik ihrer Sexualmoral verbunden war[19]. Wedekind selbst bemerkte, daß sein Stück noch 1901 “für eine unerhörte Unflätigkeit gehalten” wurde.[20] Sein Stück ist zugleich ein guter Indikator für die Kritik an den Pädagogen, schon in den karikie-

renden Namen, die er für die wackeren Erzieher wählt: “Sonnenstich” und “Knochenbruch”, “Fliegentod” 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[21]; 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[22].
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[23]; pädagogisch gesinnte Lehrer begründen dann gemeinsam mit ihren Schülern, zuerst in Steglitz, eine Bewegung der Jugend, die seit 1900 ungeahnte Dynamik gewinnt[24];
– 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[25]. 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 bemerkt, in welch gravierendem Maße sie von der pädagogischen Ordnung des Genera-

tionenverhältnisses 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[26] –, nur das Stichwort "Reformschulen" (Knabe in Rein 1908), und dort werden im wesentlichen Fragen der höheren Schulen besprochen.[27] 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 beschreibt[28], und in der "Geschichte der Erziehung", dem einschlägigen Lehrbuch der DDR, ist das noch bis 1960 so.[29] 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 feststellen 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 ver-

stehen, was noch in der Weimarer Republik primär als Summe unverbundener Vorhaben erschien.
Der Ursprung der reformpädagogischen Bewegung ist vielmehr nicht angemessen zu verstehen, ohne die reflexive Anstrengung der historischen Akteure in Pädagogik und Erziehungswissenschaft selbst zu beachten, nicht ohne den Sinn für das Neue, den sie aufbringen, und ohne die "Einheit eines großen Ethos"[30], das sie formulieren und für die weitere Rezeption und Überlieferung der reformpädagogischen Bewegung bereitstellen. Nach meinem Eindruck sind es im wesentlichen die sog. "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[31], 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"[32], oder in den zahlreichen Darstellungen, die dann auch von den Chronisten der Reformpädagogik benannt werden[33], z.B. in Peter Petersens Analyse der "Neueuropäischen Erziehungsbewegung" von 1926 oder in den diversen Werken, die sich den neuen "Richtungen und Strömungen der Pädagogik" widmeten, 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"[34], 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 konkurrierenden 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 heute 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[35], 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 für dieses Werk. Auch die weitere Überlieferung, ja die Kodifizierung des Begriffs stammt von Autoren aus der Nohl-Schule, be-

legt in ihren Lehrprogrammen an den Pädagogischen Akademien oder in der Historiographie, z.B. bei Wolfgang Scheibe[36]. Aber selbst die Kritiker, ich nenne nur die frühe Arbeit von Gerd Hohendorf[37] oder die spätere von Bruno Schonig[38], 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 Handbuches 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[39], 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"[40].

Meine These der bewußten Konstruktion der pädagogischen Be-

wegung 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[41]. 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 würde 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[42] – 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[43], 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 kontinuierlichen Scheiterns, gar als Illusion (wie Röhrs 1992 abwehrt)[44], wenn man unfreundlich argumentiert, als permanente Anstrengung, dem Alltag die eigene Intention abzugewinnen, wenn man positiv denkt[45].
Die These der Konstruktion wiederum sollte nicht - weder historisch noch systematisch - dazu verführen, das Phänomen für fiktiv zu halten oder gar für irreal, obwohl einige besonders schöne Exempel für das Neue, z.B. beim Projektunterricht, sich tatsächlich allein einer retrospektiven literarischen Erfindung verdanken[46]. 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[47], 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 Diederichs Führung, aber auch in den Fortbildungstagen für Lehrer, die von W. Rein oder, nach 1923, von P. Petersen veranstaltet wurden. Gebildete und gelehrte, zugleich reformerisch gesinnte Zirkel gab es im ganzen Reich, die für die Erfindung und weitere Verbreitung des pädagogischen Reform-

geistes 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 Kommunegründungen, und Muck Lamberti mobilisierte nach 1918 Tausende zum Tanz.[48] 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.

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; diese Realität wurde schließlich auch von außen als neu und anders bemerkt[49]. 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, nach 1918, zahlreiche Mitglieder und fleißige Autoren und sorgte neben anderen Organisationen für eine dichte grenzüberschreitende pädagogische Kommunikation.[50] 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[51], 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.[52]

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"[53], 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, Wien und Antwerpen, Bremen, Hamburg und Weimar belebt haben; viel Umtriebigkeit also, aber ohne 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 zugleich 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 nämlich 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 schon 1933 an ihr Ende gekommen[54] 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 Entäuschungen 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, und 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 Reformpädago-

gik 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[55], 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[56] (auch im Blick z.B. auf vergleichbare Revisionsanstrengungen von 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[57].
(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 zugleich modernisiert; denn in der Verwissenschaftlichung wird ihre Reflexionsfähigkeit erweitert, also moderner. Zugleich wird Wissenschaft 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 Sekundärcodes 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"[58]. 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[59].

(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 normiert und 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 neue Methode als “Kern” und überdauernder Ertrag der Bewegung[60]. Sie siedeln sich damit nämlich in einem eigentümlichen Zwischenreich an[61], jenseits der Organisationen, in denen gesellschaftliche Funktionen zur institutionellen 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 Zeit 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, Ökonomie 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 andere 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 Generationenverhältnissens, die auf Autonomie in diesem Verstande verzichten und z.B. die Unterordnung der Pädagogik unter Politik propagieren, gelegentlich 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.[62] 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 Funktionsprizipien 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 Refompädagogik 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 von Zeit und Geschichte: 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 "umso 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 zur Selbstbeschreibung der pädagogischen Moderne, der eigenen Ansprüche ebenso bewußt wie des anscheinend unvermeidlichen Scheiterns. Schon deshalb kann man sie nicht missen.

Anmerkungen

1 *Giesen, B.*: Die Entdinglichung des Sozialen. Frankfurt a.M. 1991, S. 246.

2 z.B. bei *Günther, K.-H./Uhlig, Ch.*: Zur Rezeption der Reformpädagogik durch die Pädagogik der Deutschen Demokratischen Republik. In: Pädagogik 43(1988), S. 718-727; *Uhlig, Ch.*: Reformpädagogik und unser Umgang mit ihr. In: DLZ 1989, 1, S. 6; *Reble, A.*: Reformpädagogik heute. In: *H.-J. Ipfling* (Hrsg.): Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik. Bad Heilbrunn 1991, S. 17-34; *Pehnke, A.*: Reformpädagogik – ein Stiefkind der pädagogischen Historiographie in der DDR. In: Jahrbuch für Pädagogik 1992, S. 233-246; *Lost, Ch./Peter, V.*: Die "andere" Pädagogik in östlichen Ländern – Alternativen zur tradierten Pädagogik und Reformansätze in Vergangenheit und Gegenwart. In: Pädagogisches Forum, H. 3/1992, S. 107-108; *Keim, W.*: Verunsicherung versus Wendehalsigkeit. "Reformpädagogik" als Thema ostdeutscher Erziehungswissenschaft im Vereinigungsprozeß. In: Jahrbuch für Pädagogik 1992, S. 247-264.

3 *Flitner, A.*: Reform der Erziehung. München 1992.

4 *Rülcker, T./Kassner, P.* (Hrsg.): *Peter Petersen*: Antimoderne als Fortschritt? Frankfurt a.M. (usw.) 1992.

5 Kritische westdeutsche Erziehungswissenschaftler monieren das auch gleich, vgl. die von *W. Keim* vorgetragene Kritik an den einschlägigen Versuchen in Jena ("Frankfurter Rundschau" 1991).

6 *Prange, K.*: Erziehung zur Anthroposophie. Bad Heilbrunn 1985; *Ullrich, H.*: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Weinheim/München ^{2}1987.

7 *Benner, D./Kemper, H.*: Studienbriefe zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Hagen (Fernuniversität) 1993, S. 126 ff.

8 *Flitner, A.*: a.a.O., S. 10.

9 *Oelkers, J.*: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989.

10 *Benner, D./Kemper, H.*: a.a.O.

11 *Hughes, H. St.*: Consciousness and Society. The Reorientation of European Social Thoughts 1890-1930. New York 1958; *Ringer, F.*: The Decline of the German Mandarins. Cambridge 1969 (dt.: Die Gelehrten. Stuttgart 1983); *Tenorth, H.-E.*: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945. Köln/Wien 1985, bes. S. 34 ff.; *Ullrich, H.*: Die Reformpädagogik - Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne? In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 893-918.

12 *Müller, D. K./Zymek, B.*: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945. Göttingen 1987.
13 *Albisetti, J. C.*: Secondary School Reform in Imperial Germany. Princeton (Univ. Pr.) 1983.
14 *Klewitz, M.*: Preußische Volksschule vor 1914. In: Zeitschrift für Pädagogik 27(1981), S. 551-573.
15 *Tietze, 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.
16 *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; *Depaepe, M.*: Zum Wohl des Kindes? Leuven/Weinheim 1993.
17 *Drewek, P.*: Bildungsbegriff und Bildungssystem 1870-1920. Köln/Wien (im Druck) 1994.
18 *Dudek, P.*: Jugend als Objekt der Wissenschaften. Opladen 1990; *Bühler, J. C. v.*: Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Weinheim 1990.
19 Das Stück wird erst am 20.11.1906 an den Berliner Kammerspielen in der Regie von Max Reinhardt uraufgeführt und erst 1912 vom Berliner Oberverwaltungsgericht endgültig freigegeben.
20 *Wedekind, F.*: Gesammelte Werke. Bd. 9, S. 447 f.
21 *Reulecke, J.*: 'Veredelung der Volkserholung' und 'edle Geselligkeit'. In: *G. Huck* (Hrsg.): Sozialgeschichte der Freizeit. Wuppertal 1980, S. 141-160.
22 *Greinert, W.-D.*: Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interesen. Hannover (usw.) 1975; *Peukert, D.J.K.*: Grenzen der Sozialdisziplinierung. Köln 1986.
23 *Zymek, B.*: Jugendgenerationen zwischen bürokratischem Bildungssystem und charismatischen Erneuerungsbewegungen. In: Bildung und Erziehung 38 (1985), S. 183-198.
24 *Scholtz, H.*: Die Wandervogelbewegung im Zusammenhang der wilhelminischen Erziehungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik 27(1981), S. 963-971.
25 *Eberts, E.*: Arbeiterjugend 1904-1945. Frankfurt a.M. 1979; *Jahnke, K.-H.* u.a.: Geschichte der deutschen Arbeiterjugendbewegung 1904-1945. Berlin (DDR) 1973.
26 *Flitner, W./Kudritzki, G.* (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. Bd. I, Stuttgart 1961.
27 Friedrich Paulsen spricht allerdings von der "deutschen Reformpäd-

agogik" und ihrem rousseauistischen Kontext, für die "Bildung .. das neue Erziehungsideal (bezeichnet)" (s. *Paulsen, F.*: Bildung. In: *W. Rein* (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 1, Langensalza [2]1903, S. 660). Aber Paulsen meint damit, Oelkers (1989) vorwegnehmend, die Pädagogik um 1800 und bezieht sich auf Schlegel, Pestalozzi und Herder.

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

29 *Günther, K.-H.* u.a.: Geschichte der Erziehung. Berlin (DDR), 1. Aufl. 1957, S. 347 ff., 363 ff.; 5. Aufl. 1960, 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.

30 *Nohl, H.*: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. (1933) Frankfurt a.M. [8]1978, S. 118.

31 *Flitner, W.*: Erinnerungen 1889-1945. Paderborn (usw.) 1986, S. 149 ff.

32 *Lehmann, R.*: Die pädagogische Bewegung im Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts. In: Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 2 (1920), S. 61-107.

33 *Flitner, W./ Kudritzki, G.* (Hrsg.): a.a.O., Bd. II, Stuttgart 1962, S. 249 ff.

34 *Nohl, H.*: a.a.O., S. 10.

35 *Krieck, E.*: Bildung. In : Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 3(1922), S. 2.

36 *Scheibe, W.*: Die reformpädagogische Bewegung in Deutschland, 1900-1932. Weinheim 1969 (u.ö.).

37 *Hohendorf, G.*: Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik. Berlin (DDR) 1954.

38 *Schonig, B.*: Irrationalismus als pädagogische Tradition. Weinheim/ Basel 1973.

39 *Weniger, E.*: Die Theorie des Bildungsinhalts. In: Handbuch der Pädagogik. Bd. 3, Langensalza 1930, S. 3.

40 *Nohl, H.*: a.a.O., S.3-80 bzw. S. 302-374.

41 *Flitner, W./Kudritzki, G.* (Hrsg.): a.a.O., Bd. II, S. 307-311.

42 *Hilker, F.* (Hrsg.): Deutsche Schulversuche. Berlin 1924; *Mitzenheim, P.*: Die Greilsche Schulreform in Thüringen. Jena 1965; *Milberg, H.*: Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft – Schulreform in Ham-

burg 1890-1935. Hamburg 1970; Rödler, K.: Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933. Weinheim/ München 1987; *Amlung, U./ HaubfleischD./ Link, W.-J./ Schmitt, H.* (Hrsg.): Die alte Schule überwinden. Frankfurt a.M. 1993.

43 Mit Jürgen Diederich und Klaus Prange, den gegenwärtig besten Apologeten dieser Art pädagogischer Praxis, versuche ich so, eine systematische Differenz zur kindzentrierten Reformpädagogik zu markieren.

44 *Röhrs, H.*: Die Reformpädagogik - Illussion oder Realität? In: Pädagogik und Schulalltag 47(1992), S. 562-583.

45 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, S./Gintis, H.*: Pädagogik und die Wiedersprüche der Ökonomie. Das Beispiel USA. (1976) Frankfurt a.M. 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. ebd., S. 190 ff.).

46 *Knoll, M.*: Abschied von einer Fiktion. Ellsworth Collings und das "Thyphusprojekt". In: Neue Sammlung 32(1992), S. 571-587.

47 Dazu jetzt *Koerrenz, R.*: Landerziehungsheime in der Weimarer Republik. Alfred Andreesens Funktionsbestimmung der Hermann- Lietz-Schulen im Kontext der Jahre 1919 bis 1933. Frankfurt a.M. 1992; *Shirley, D.*: The Politics of Progressive Education. The Odenwaldschule in Nazi Germany. Cambridge (Mass.) 1992.

48 z.B. *Linse, U.*: Barfüßige Propheten. Erlöser der zwanziger Jahre. Berlin 1983; *Hepp, C.*: Avantgarde. München 1987; *Koebner T./ Janz, R.- P./Trommler, F.* (Hrsg.): "Mit uns zieht die neue Zeit". Frankfurt a.M. 1986.

49 *Alexander, Th./Parker, B.*: The New Education in the German Republic. New York 1929.

50 *Helmchen, J.*: Die Internationalität der Reformpädagogik. Oldenburg 1987; Depaepe, M.: a.a.O.

51 *Neugebauer, W.*: Bauvolk der kommenden Welt. Geschichte der sozialistischen Jugendbewegung in Österreich. Wien 1975; *Langewiesche,D.*: Zur Freizeit des Arbeiters. Bildungsbestrebungen und Freizeitgestaltung österreichischer Arbeiter im Kaiserreich und in der Ersten Republik. Stuttgart 1979.

52 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.

53 *Weniger, E.*: Neue Erziehung und philosophische Bewegung in Deutsch land (1929/30). In: *E.Weniger*: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim o.J. (1952), S. 53-58.

54 *Wünsche, K.*: Die Endlichkeit der pädagogische Bewegung. In: Neue Sammlung 25(1985), S. 433-449.

55 *Grunwald, G.*: Die Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Freiburg 1927; *Breitenstein, D.*: Die sozialistische Erziehungsbewegung. Freiburg 1930.

56 *Flitner, W./Kudritzki, G.* (Hrsg.): a.a.O., Bd. II, S. 185 ff.

57 *Weniger, E.*: a.a.O.

58 *Alt, R.*: Über unsere Stellung zur Reformpädagogik. In: Pädagogik 11(1956), S. 345-367; *Günther, K.-H.*: Überlegungen zur Bewertung der Reformpädagogik. In: *K.-H. Günther*: Über pädagogische Traditionen. Berlin (DDR) 1988, S. 295-310; *Keim, W.*: a.a.O.

59 *Schonig, B.*: Reformpädagogik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 8, Stuttgart 1983, S. 531-536.

60 *Flitner, W.*: Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode. Weinheim 1950.

61 *Tenorth, H.-E.*: Intention, Funktion, Zwischenreich. Probleme von Unterscheidungen. In: *Luhmann, N./Schorr, K.-E.* (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Frankfurt a.M. 1992, S. 194-217.

62 *Plake, K.*: Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels. Münster/New York 1991.

Heinz-Elmar Tenorth

Geboren 1944.
Studium der Geschichte, Germanistik und Sozialkunde, Philosophie und Pädagogik an den Universitäten Bochum und Würzburg.
1970 Examen für das Lehramt an höheren Schulen.
1975 Promotion.
1978 Professur für Erziehungswissenschaft an der Johann Wolfgang Goethe-Universität.
Seit Oktober 1991 Lehrstuhlinhaber für Historische Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin.
Mitherausgeber und z.Zt. Geschäftsführender Herausgeber der "Zeitschrift für Pädagogik"; Mitglied im International Editorial Board von "Paedagogica Historica" (Gent); Mitherausgeber des "Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung".

Wichtige Veröffentlichungen

Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945 - 1973. Bad Heilbrunn 1975.
Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987 (als Hrsg. mit J. Oelkers).
Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München 1988, 2.Aufl. 1992.
Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V: 1918 - 1945. (als Hrsg., gemeinsam mit D. Langewiesche) München 1989.
Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt 1990 (mit Günther Böhme).
Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim/Basel 1993

(als Hrsg., gemeinsam mit P. Dudek, 30. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).
Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994 (als Hrsg., gemeinsam mit Frieda Heyting).
“Alle alles zu lehren”. Möglichkeiten und Probleme allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994.

In der Reihe **Öffentliche Vorlesungen** sind erschienen:

1 *Volker Gerhardt*
Zur philosophischen Tradition der Humboldt-Universität

2 *Hasso Hofmann*
Die versprochene Menschenwürde

3 *Heinrich August Winkler*
Von Hitler zu Weimar
Die Arbeiterbewegung und das Scheitern der ersten deutschen Demokratie

4 *Michael Borgolte*
“Totale Geschichte” des Mittelalters?
Das Beispiel der Stiftungen

5 *Wilfried Nippel*
Max Weber und die Althistorie seiner Zeit

6 *Heinz Schilling*
Am Anfang waren Luther, Loyola und Calvin – ein religionssoziologisch-entwicklungsgeschichtlicher Vergleich

7 *Hartmut Harnisch*
Adel und Großgrundbesitz im ostelbischen Preußen 1800 - 1914

8 *Fritz Jost*
Selbststeuerung des Justizsystems durch richterliche Ordnungen

9 *Erwin J. Haeberle*
Historische Entwicklung und aktueller internationaler Stand der Sexualwissenschaft

10 *Herbert Schnädelbach*
Hegels Lehre von der Wahrheit

11 *Felix Herzog*
Über die Grenzen der Wirksamkeit des Strafrechts

12 *Hans-Peter Müller*
Soziale Differenzierung und Individualität
Georg Simmels Gesellschafts- und Zeitdiagnose

13 *Thomas Raiser*
Aufgaben der Rechtssoziologie als Zweig der Rechtswissenschaft

14 *Ludolf Herbst*
Der Marshallplan als Herrschaftsinstrument?
Überlegungen zur Struktur amerikanischer Nachkriegspolitik

15 *Gert-Joachim Glaeßner*
Demokratie nach dem Ende des Kommunismus

16 *Arndt Sorge*
Arbeit, Organisation und Arbeitsbeziehungen in Ostdeutschland

17 *Achim Leube*
Semnonen, Burgunden, Alamannen
Archäologische Beiträge zur germanischen Frühgeschichte

18 *Klaus-Peter Johne*
Von der Kolonenwirtschaft zum Kolonat
Ein römisches Abhängigkeitsverhältnis im Spiegel der Forschung

19 *Volker Gerhardt*
Die Politik und das Leben

20 *Clemens Wurm*
Großbritannien, Frankreich und die westeuropäische Integration

21 *Jürgen Kunze*
Verbfeldstrukturen

22 *Winfried Schich*
Die Havel als Wasserstraße im Mittelalter: Brücken, Dämme, Mühlen, Flutrinnen

23 *Herfried Münkler*
Zivilgesellschaft und Bürgertugend
Bedürfen demokratisch verfaßte Gemeinwesen einer sozio-moralischen Fundierung?

24 *Hildegard Maria Nickel*
Geschlechterverhältnis in der Wende
Individualisierung versus Solidarisierung?

25 *Christine Windbichler*
Arbeitsrechtler und andere Laien in der Baugrube des Gesellschaftsrechts
Rechtsanwendung und Rechtsfortbildung

26 *Ludmila Thomas*
Rußland im Jahre 1900
Die Gesellschaft vor der Revolution

27 *Wolfgang Reisig*
Verteiltes Rechnen: Im wesentlichen das Herkömmliche oder etwas grundlegend Neues?

28 *Ernst Osterkamp*
Die Seele des historischen Subjekts
Historische Portraitkunst in Friedrich Schillers "Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande von der Spanischen Regierung"

29 *Rüdiger Steinlein*
Märchen als poetische Erziehungsform
Zum kinderliterarischen Status der Grimmschen "Kinder- und Hausmärchen"

30 *Hartmut Boockmann*
Bürgerkirchen im späteren Mittelalter

31 *Michael Kloepfer*
Verfassungsgebung als Zukunftsbewältigung aus Vergangenheitserfahrung
Zur Verfassungsgebung im vereinten Deutschland

32 *Dietrich Benner*
Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR

Es erscheinen demnächst:

34 *Jürgen Schriewer*
Welt-System und Interrelations-Gefüge
Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem
Vergleichender Erziehungswissenschaft

35 *Friedrich Maier*
“Das Staatsschiff” auf der Fahrt von
Griechenland über Rom nach Europa
Zu einer Metapher als Bildungsgegenstand
in Text und Bild

36 *Michael Daxner*
Alma Mater Restituta oder
Eine Universität für die Hauptstadt

37 *Konrad Jarausch*
Die Vertreibung der jüdischen Studenten
und Professoren von der Berliner Universität
unter dem NS-Regime