

Rezensionen / recensions / recensioni

Oelkers, Jürgen und Osterwalder, Fritz (Hrsg.) (1999). *Die Neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., New York, Wien: Peter Lang, 418 Seiten.

Nach allgemeinem Verständnis wird unter «Reformpädagogik» der Versuch einer praktischen und theoretischen Erneuerung von Erziehung in den westlichen Ländern seit etwa 1890 verstanden. Diese Reformansätze waren von vorneherein nicht auf bestimmte nationale Räume beschränkt, was etwa 1920 in der Gründung des «World Education Fellowship» durch Beatrice Ensor seinen institutionellen Ausdruck fand. Zeichnete sich die theoretische Aufarbeitung der Reformpädagogik im deutschen Sprachraum über Jahrzehnte durch eine grosse Affinität gegenüber deren Verlautbarungen aus, werden in der jüngeren Rezeption auch distanzierte Sichtweisen deutlich, welche die theoretischen Defizite dieser Reformansätze fokussieren.

In die Reihe dieser Arbeiten fügt sich auch der vorliegende Beitrag «Die Neue Erziehung» ein. Die Herausgeber gehen davon aus, dass das mit «Reformpädagogik» Gemeinte heute immer noch als ein nationales Phänomen verstanden und jeweils entweder frankophon, angelsächsisch, deutsch oder italienisch als *éducation nouvelle*, *progressive* bzw. *radical education*, *educazione nuova* oder eben als Reformpädagogik rezipiert werde. Das gelte auch für die prominenten Figuren, es gebe einen französischen Dewey, einen deutschen Neill usw. Demgegenüber soll in der vorliegenden Schrift eine diese nationalen Deutungen überschreitende Perspektive eingenommen werden.

Der Band versammelt Beiträge des zweiten internationalen Symposiums im September 1995 auf dem Monte Verità (Ascona, Schweiz), das dem Thema «Internationalität» der Reformpädagogik gewidmet war. Aspekte des Themas wurden von Referenten aus acht Ländern aus dem je eigenen Forschungszusammenhang heraus betrachtet. Die Thematik ist in die vier Bereiche Nationalität versus Internationalität, neue Formen der Öffentlichkeit, Pädagogik als neue akademische Disziplin, Tendenzen und Probleme der Schulreform und Bildungspolitik untergliedert.

J. Oelkers weist in der einleitenden Grundlegung nach, dass bereits von Zeitgenossen auf den Grundwiderspruch des reformpädagogischen Ansatzes hingewiesen wurde, dass nämlich das Anliegen «Erziehung» durch die Forderung nach «Kindorientierung» in Frage gestellt wird, wenn man jene mit Formung des Charakters und diese mit natürlicher Erziehung übersetzt. Andererseits ist die öffentliche Kritik der Erziehung spätestens mit den Äusserungen Tolstois ein Gemeinplatz unter europäischen und amerikanischen Intellektuellen, oft verknüpft mit utopischen Vorstellungen des freien Lebens in natürlicher Ganzheit. Somit kann die neue Erziehung auch gedeutet werden als «Erweckung und Erlösung»

und damit als eine «utopische Begeisterung» (S. 28). Sie wird vom Ideal her gedacht und wirkt durch die moralische Zustimmung. So handelt es sich beim Grundanliegen der «Neuen Erziehung» nach Beatrice Ensor nicht um eine Methode oder Technik, sondern um eine neue Einstellung, «a new attitude to the child», «a new philosophy of life» (1932). Die Lehrer unterrichten nicht nur, sie trügen auch zur Entwicklung einer neuen sozialen Ordnung bei, die auf Frieden und Solidarität angelegt sei. Den Nachweis dieses Zusammenhanges kann die «Neue Erziehung» allerdings nur schuldig bleiben.

F. Osterwalder will in seinem Beitrag das ‚Alte‘ der «Neuen Erziehung» herausstellen: Der pädagogische Aufbruch in den 1890er Jahren biete gerade Kontinuität anstelle von Innovation. Dieser Auffassung zufolge wurden antiliberalen Konzepte pädagogisiert und lediglich als Erneuerung der Pädagogik etikettiert. In der Erziehungs- und Schulkritik im Umkreis der Reformpädagogik werde das deutsche Kind «zur säkularen nationalen Eschatologie des anti-liberalen Bürgertums» (S. 48), was als solches schon lange in der antiliberalen Öffentlichkeit diskutiert und verbreitet worden sei. Der pädagogische Liberalismus Disterwegs und die wissenschaftliche Theoriebildung der Herbart-Schule wurden durch antiliberalen Konzepte «überwuchert und kolonisiert» (S. 65). «Vom Kinde aus» meint dann nicht das Individuum als liberales Rechtssubjekt, sondern eine «nationale, gemeinschaftliche Teleologie» (ebd.). Allerdings habe nicht der bürgerliche Antiliberalismus nach 1850 solche Konzepte wie «vom Kinde aus», «Ur-sprünglichkeit» oder «Gemeinschaft» hervorgebracht, sondern dies seien traditionelle Konzepte der christlichen Gemeinde und der Gotteskindschaft lutherisch-protestantischer bzw. -pietistischer Provenienz.

Das Beispiel einer katholischen Ablehnung schildert M. Depaepe für den belgischen Raum. Dort stiessen vor allem im katholischen Flandern reformpädagogische Ansätze auf den erbitterten Widerstand von Priesterpädagogen der neothomistischen Schule der Universität Löwen. 1922 kam es in Flandern zu einem offenen Bruch zwischen den Befürwortern einer streng dogmatischen, normativ-katholischen Pädagogik einerseits und reformpädagogischen Anhängern andererseits. Diese Gegensätze wurden in diesem Raum von weiteren Ansätzen überlagert, etwa dem Versuch einer wertfreien Begründung einer experimentellen Pädagogik entsprechend naturwissenschaftlichen Forschungsmethoden unter dem Namen *pédagogie expérience*, wiederum zu unterscheiden von einer *pédagogie expérimentée*, der reflexiven Begleitung schulpraktischer Feldversuche.

Ein geschlossenes, antiplurales Öffentlichkeitskonzept unterstellt A. Langewand den deutschen Reformpädagogen, ohne dieses freilich hinreichend zu belegen. Wenn die Reformpädagogik lediglich als Sammelbezeichnung für disparate Einlassungen und Konzepte zu verstehen ist – was in dem vorliegenden Band mehrfach gesagt wird – verbietet sich die Annahme eines monolithischen reformpädagogischen Öffentlichkeitskonzeptes auch für den deutschen Raum. Wenn etwa Kerschensteiner seine Bildungstheorie normativ an damals existierende Wertkonzepte absoluter Geltung anbindet, so ist das für die deutsche

Reformpädagogik schon einmal gar nicht repräsentativ, zum anderen fehlt der Nachweis, warum die Annahme absoluter Werte ein Ersatzkonstrukt für Öffentlichkeit sein soll.

Hingegen überzeugt die Deutung Ph. Gonons, der zufolge Kerschensteiners Arbeitsschulkonzept in einen allgemeinen sozialpolitischen Kontext zu stellen ist. Mit der Erziehung zur Arbeitsfreude konnte ein gesellschaftliches Problem subjektiviert und aus einer sozialpolitischen Perspektive in einen pädagogisch bearbeitbaren Begriff übersetzt werden. Das Bild des Handwerkers bot ein anschlussfähiges Projekt, die Arbeiterschaft in die Gesellschaft zu integrieren, Arbeitsmotivation und Gemeinschaftsgefühl durch schulische Bindung zu stabilisieren. Die Leistung der Pädagogik bestand dieser Deutung zufolge darin, diesen allgemeinen Diskurs in pädagogische Kategorien übersetzt zu haben.

Der besagten Internationalität zum Trotz handelt es sich J. Helmchen zufolge bei der historischen Reformpädagogik faktisch doch um national begrenzte Ereignisse. So könne man im Verhältnis von französischer Education Nouvelle und der deutschen Reformpädagogik nicht viel mehr als Missverständnisse oder zumindest Verwunderung erwarten. Letztere ist in Frankreich nur in Facetten bekannt, was umgekehrt dann wohl auch für die deutsche Rezeption anzunehmen ist. Der kleinste gemeinsame Nenner der Neuen Erziehung finde sich wohl nur nominalistisch im «guten Kind», dem man eine zu verbessernde Gesellschaft entgegensetzt.

Auch G. Biesta und S. Miedema können letztlich nicht entscheiden, ob Deweys Position als solche als Teil einer Modernisierung verstanden werden kann. Letzteres gilt wohl dann, wenn man etwa konkret seine nachweisbaren Einflüsse auf die türkische Schulreform in den 1920er-Jahren in der Regierung von Atatürk der Bewertung zugrundelegt. Ansonsten kann nur gesagt werden: «... following Dewey ... shows that ,the' turn-of-the-century educational reform indeed is a plural, ambivalent and not in the least contradictory phenomenon» (S. 121).

Letzteres kann zugleich als Fazit des ganzen Bandes gelten. Dieser enthält noch viele weitere lesenswerte Beiträge, etwa über «L'educazione nuova» in Italien (Beiträge C. Trombetta und F. Cambi), Entstehung einer historischen Pädagogik in Frankreich (Beitrag N. Charbonel) oder sehr fundiert über die Auflösung liberaler pädagogischer Konzepte in der Schweiz vor 1890 (Beitrag M. Späni). Deutlich wird in dem Band sowohl die Heterogenität und häufig oft eben doch regionale Kleinräumigkeit der Konzepte, die man als «Neue Erziehung» umschreibt, als auch die Heterogenität der Sichtweisen und Wertungen, mit denen man historiographisch diese Konzepte im Nachhinein aufarbeitet. Dieses Unternehmen ist noch lange nicht abgeschlossen, wird mit dem vorliegenden Band aber wesentlich befördert.

Konrad Fees, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Institut für Bildungsforschung