

Jürgen Oelkers

Rhetorik und Praxis: Grenzen in der Erziehung^{*)}

Der deutsche Publizist August Wilhelm Rehberg studierte von 1774 an in Göttingen Philosophie, Literatur und Geschichte, war dort Mitglied in Johann Friedrich Blumenbachs Z.N.-Orden und trug sich mit der Absicht, als Professor an der renommierten Ritterakademie in Brandenburg Karriere zu machen. Daraus wurde nichts. Statt vom preussischen König nach Abschluss seiner Studien 1779 ehrenvoll berufen zu werden, musste Rehberg vier Jahre lang englischen Studenten in Göttingen die deutsche Sprache näher bringen. Stifter und Regent der Universität war der englische König, was den Sprachunterricht nicht leichter machte.¹

Nach dieser entsagungsvollen Zeit wurde Rehberg 1783 Sekretär des letzten Bischofs von Osnabrück, Friedrich Herzog von York und Albany, der ihn 1786 zum Sekretär des Hannoverschen Geheimen Ratskollegiums machte. Das Kollegium regierte in Abwesenheit des Königs² und war besetzt mit Aristokraten; der Sekretär war bürgerlich und hatte kein Stimmrecht. Rehberg stellte sich gut an und war ab 1792 als Sekretär in der Geheimen Kanzlei von Hannover für Steuerfragen zuständig, was auch damals eine Machtstellung war, die mit viel Missgunst besetzt ist.

1821 trat Rehberg - nicht ganz freiwillig - als Geheimer Kabinettsrat zurück und tat, was man gescheiterweise in diesem Alter tun sollte, er ordnete sein literarisches Werk. Von 1828 erschienen seine *Sämtlichen Schriften*, deren bekannteste die zweibändigen *Untersuchungen über die französische Revolution* (1793) sind. Sie haben Rehberg auf den Titel „konservativer“ Publizist festgelegt, aber das war jeder, der den Sinn der Revolution in Frage stellte. Wenig bekannt und von der Pädagogik weitgehend ignoriert ist Rehbergs Schrift *Prüfung der Erziehungskunst*, die 1792 bei Joachim Göschen in Leipzig erschien. Wie weit der Selbstversuch mit den englischen Studenten die These des Buches bestimmt hat, war nicht zu ermitteln. Aber eine Erfahrung mit praktischer Erziehung war es sicherlich und sie führte zu einer Kritik der Pädagogik in ihrem Grundanspruch der Wirksamkeit.

Erziehung versteht Rehberg als „Kunst“ des Umgangs wie mit Menschen so auch mit Kindern (Rehberg 1792, S. 21/22). Eine Wissenschaft, die diese Kunst ersetzen oder auch nur erfolgreich anleiten könnte, gibt es für ihn nicht. Man kann nicht, so Rehberg, „nach gewissen Regeln aus Kindern Menschen von vorgeschriebenem Charakter erziehen“. Und selbst wenn es eine solche Wissenschaft gäbe, „so würde sie doch nie angewandt werden können“ (ebd., S. 22). Das Argument wird mit sicherem Blick auf den pädagogischen Zeitgeist so erläutert:

^{*)} Vortrag im Kolloquium „Grenzen der Didaktik“ am 22. Mai 2009 in der Universität Bern.

¹ Die Universität Göttingen wurde 1732 von Herzog Georg August zu Braunschweig und Lüneburg gegründet, der als George II. (1683-1760) zugleich König von England und Irland war. Englische Studenten waren daher Landeskinder. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts hatte die Universität rund 1000 Studenten.

² 1705 entstand das Kurfürstentum Braunschweig-Lüneburg mit Residenz in Hannover. Kurfürst Georg Ludwig wurde 1714 als George I. (1660-1727) englischer König und regierte in London. Die Personalunion mit Grossbritannien dauert bis 1837.

„Es wäre zwar allerdings die wünschenswertheste, so wie die grösste aller menschlichen Wissenschaften, wie man die mannigfaltigen Unvollkommenheiten der natürlichen Anlagen des Menschen, aus denen alles hervorkeimt, was er denkt, empfindet und thut, verbessern, und sie also ausbilden könne, dass alles, was man vom Menschen gutes und rechtschaffen verlangt, aus ihm selbst entspränge, und sein eigener Charakter ihn zu allem triebe, was man von einem vorzüglichen und schätzenswerthen Mann erwartet. Was für Hindernisse liegen aber nicht in der Natur des Menschen!“ (ebd., S. 25)

Diese eher massvolle als skeptische Sicht auf die Erziehung hat sich nicht durchsetzen können. Rehberg bestreitet, dass man die Neigungen des Menschen zielgenau beeinflussen, also die guten befördern und die schlechten unterdrücken kann (ebd., S. 27). Der Grund ist einfach, man weiss nicht genau, was man tut, wenn man erzieht, egal nach welcher Maxime, weil die Folgen nicht absehbar sind und sich jedes Kind der Erziehung, die es erfährt, auch widersetzen kann. Und selbst wenn man ein pädagogisches Treibhaus zur Verfügung hätte, so wäre es unmöglich vorauszusehen, was aus einem Geist wird, der darin „eingezwängt“ wird (ebd., S. 31/32).

Das ist eine deutliche Kritik an der Idee der pädagogischen Wirksamkeit, die von der Rhetorik direkt auf Praxis schliesst, ohne mit der eigenen Beschränktheit zu rechnen. Wenn die Erzieher von ihrer eigenen „Wirkung“ sprechen, dann - so Rehberg - übersehen sie oft, dass sie nicht einfach einem Plan folgen, auf den sie sich verlassen können, sondern ihre guten Absichten mit der eigenen Person agieren müssen und sich dabei leicht an den Zielen überheben können. Die damit verbundene eigenwillige Selbstwirksamkeitsüberzeugung stellt Rehberg so dar:

„(Der Erzieher) muss alles, was er jemals über den Charakter seines Zöglings gedacht hat, alle Regeln, die er sich ausgesonnen, die Mittel, die er erfunden hat, das alles muss er unablässig im Geiste gegenwärtig haben, um den Augenblick im Fluge zu ergreifen, da er etwas davon anwenden kann. Er hat also eine unendliche Menge von Grundsätzen, von Regeln und Kunstgriffen auf jeden Fall im Kopfe, und soll immer fertig seyn, eine oder die andere anzuwenden. Es wäre sehr sonderbar, wenn er nicht jedesmal gegen zehn seiner eignen Regeln anstiesse, indem er Eine befolgt“ (ebd., S. 38).

Der beste Erzieher, anders gesagt, ist der „vollkommenste Schauspieler“ (ebd., S. 39), er muss ständig so tun, als ob er Erfolg hat und Ziele erreicht, und zugleich den Eindruck erwecken, zwischen Bühne und Leben oder zwischen Rhetorik und Praxis bestehe kein Unterschied. Gemeint sind natürlich die Hauslehrer, Rehberg schreibt gegen die anmassenden Tendenzen in der zeitgenössischen Hauslehrerliteratur, die sich der Rolle des Dieners am Werk der Erziehung entziehen und höheres Ansehen erlangen wollten.³

Mich interessiert, was passiert, wenn Rehbergs Lösung nicht tauglich ist, weil sich der von ihm beklagte Zustand nicht mit seiner Kritik erledigt, sondern im Verlaufe der nächsten beiden Jahrhunderte grandios verstärkt hat. Kann man dann immer von einer Anomalie sprechen, die sich mit fehlender Bescheidenheit erklärt? Oder hat die Rhetorik der „Wirksamkeit“ System und lässt sich auch dann nicht vermeiden, wenn die gesamte akademische Pädagogik der Meinung wäre, dass Rehberg Recht hätte, was man selbst als

³ Die Geschichte des unterbezahlten und mit einem faulen Schüler gestraften Theologen Läufer hat Jakob Michael Reinhold 1774 in dem Sturm- und Drangdrama *Der Hofmeister* verewigt.

Grenzwert ausschliessen muss. Offenbar ist die Rhetorik der Wirksamkeit unverzichtbar, wenn pädagogische Programme glaubwürdig sein sollen. Sie können nicht von der eigenen Unwirksamkeit ausgehen und benutzen dafür eine bestimmte Rhetorik.

Rehbergs Lösung sieht so aus:

„Personen, welche berufen werden, zur Erziehung mitzuwirken, sollten sich ... einschränken, das Gute zu befördern, was die Gesinnungen und die Lage des Hauses mit sich bringen, in welches sie eintreten, und sich als Gehülften, nicht als Oberaufseher derselben und als Maschinenmeister eines künstlichen Uhrwerks anzusehen, wodurch die Kinder zu Menschen gedreht werden“ (ebd., S. 44).

Aber die Beschränkung auf den Ort der Praxis, sei es der Familie, des Hauses oder der Schule hat die Pädagogik weder je erreicht noch je angestrebt. Sie wollte schon im 18. Jahrhundert die Gesellschaft verändern, nachdem die Theorie der Erziehung sich von der Erbsündenlehre gelöst hatte. In Fichtes *Reden an die deutsche Nation* von 1808 wird Pestalozzis Methode als so wirkungsvoll angenommen, dass mit ihrer Hilfe binnen einer Generation eine sittlich erneuerte Nation entstehen würde. Die linke Reformpädagogik wollte hundert Jahre später nichts weniger als den „neuen Menschen“ erziehen. Und selbst im vergleichsweise bescheidenen Pragmatismus sollte die progressive Erziehung die Demokratie nicht nur sichern, sondern auch gleich entwickeln. Waren das alles nur rhetorische Übertreibungen oder braucht Erziehung, was John Dewey (1945) *A Common Faith* nannte?

Erziehungsrhetorik setzt Trägergruppen und eine auf sie abzielende Literatur voraus, in der nicht nur die Legitimität, sondern stärker noch die Modernität und so Unausweichlichkeit des Anliegens thematisiert wird. Mein Beispiel bezieht sich auf die Wahrnehmung und Rezeption der Pädagogik Maria Montessoris, die heute ein gesellschaftlich anerkanntes Modell alternativer Erziehung darstellt, das trotz seines Alters immer noch „modern“ genannt werden kann. Der Grund ist die vermeintliche Opposition gegen die staatliche Schule, die als rückständig gilt, obwohl viele Primarschulen heute kindzentriert arbeiten und nur das Label „Montessori-Pädagogik“ nicht führen, das aber seit hundert Jahren den Unterschied zu machen scheint.

Modern Views of Education nannte der englische Pädagoge Harry Thiselton Mark⁴ eine Schrift, die 1913 die Wende hin zu Montessori in der angelsächsischen Erziehung begründen sollte. Vorausgesetzt wurden ineffiziente Schulen, die mit schlechten Methoden auf unnütze Weise Zeit verbrauchen, ohne ihre Ziele zu erreichen. Eine Schulkritik dieser Art ist nach der Jahrhundertwende mehrfach geäußert worden⁵ und fand vor allem in theosophischen Kreisen Zustimmung, so dass Mark sich auf eine vorbereitete Zielgruppe einstellen konnte (Mark 1913, S. 51ff.).

- Für sie wurden „modern views on school curricula“ in Anschlag gebracht (ebd., S. 85ff.), die Schulentwicklung entwicklungspsychologisch begründen sollen.
- Unterrichtet werden *Kinder*, also muss der Unterricht auf *ihre* Entwicklung eingestellt sein, ein Argument, das bis heute anzutreffen ist.
- Das Curriculum des Elementarunterrichts geht so nicht von Lehrplänen oder „Standards“ der Schulfächer aus,

⁴ Harry Thiselton Mark (1862-1925) war Lecturer of Education an der Universität von Manchester.

⁵ Ein bekanntes Beispiel ist die Polemik *What Is and What Might Be* (Holmes 1911). Edmond Holmes (1850-1936) war englischer Schulinspektor, Buddhist und ein erfolgreicher Schriftsteller.

- sondern berücksichtigt primär „foundational impulses and interests in the child’s mind” (ebd., S. 95).

Das wird rousseauistisch begründet, ohne dass Rousseau als Pionier der modernen Erziehung Erwähnung finden würde. Im Gegenteil heisst es, dass Rousseau eine spartanische Variante der natürlichen Erziehung begründet habe, die nicht mehr recht in die Zeit passe (ebd., S. 32). Aber die zentrale Begründung lässt sich unschwer auch mit dem *Emile* in Verbindung bringen:

„In the quest for the elements of a foundational education we shall be on the surest ground if we make the *child’s interests* our point of departure” (ebd., S. 93; Hervorhebung J.O.).

Kinder *haben* immer schon Interessen, sowohl solche, die sich auf die materielle, als auch solche, die sich auf die soziale Welt beziehen. Was also liegt näher, als den Unterricht mit diesen Interessen beginnen zu lassen? Die Interessen des Kindes sind tatsächlich ein Markstein progressiver Erziehung zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Der neue Unterricht oder überhaupt das neue Verhältnis der Erwachsenen zu den Kindern sollte von deren Interessen seinen Ausgang nehmen.

Die Begründung der kindzentrierten Reformpädagogik schreibt Thiselton Mark 1913 nicht Rousseau, sondern anderen Pionieren zu, also Autoren, die den Beginn der „neuen Erziehung” mit ihrer Person markiert und mit ihren Arbeiten fundiert hätten. Die drei massgebenden Pioniere sind: Pestalozzi, Froebel und Montessori (ebd., S. 86). Der Rang der beiden Männer sei historisch unstrittig, der Rang der Frau wird damit begründet, dass sie - „gleich im Geiste“ - für eine *wissenschaftliche* Verifikation der Ideen von Pestalozzi und Fröbel gesorgt habe.⁶

Die Ahnenreihe wird wie folgt beschrieben:

- „Pestalozzi lived as a father, friend, physician, with the neglected children and the orphans committed to his care. The farm, the lessons, the affection he gave, and the aspirations which animated him, were but the incidents of a generous, educative ‚home‘-life on a large scale.
- It was Pestalozzi’s disciple, Froebel, who said, ‚Come, let us live for our children‘. The home failing - though it is, in Froebel’s view, Nature’s garden of childhood (*Kindergarten*) - the school may bear the name, and become the children’s garden.
- Dr. Maria Montessori’s schools in Italy are called ‚children’s houses‘. Here, too, the spirit of the true home life is the spirit of the school. Her first regard is for ‚the life that is growing within these children‘” (ebd., S. 85/86).

Diese Ableitung findet sich heute noch auf vielen Seiten zur Reformpädagogik im Internet, ohne dass sie dadurch richtiger werden würde. Aber die Rhetorik der „modernen“ Erziehung basiert auf einer offenbar sehr stabilen historischen Konstruktion. Pestalozzis Konzept der *Wohnstübenerziehung* soll bei der Begründung der kindzentrierten

⁶ „It may seem early to place the third by the side of two that have increased in honour with the closing decades of the last century and the first of this; but *alike in its spirit*, in its origin as an offshoot *from earlier* well-considered educational systems, in the *scientific study and care in experiment* which have already been given to it, and in the way in which it appeals to the *higher individualism* and *spiritual impulses* of the day, the Montessori method brings with it the promise of a far-reaching and quickening influence” (Mark 1913, S. 86/87; Hervorhebungen J.O.).

Reformpädagogik Pate gestanden haben. Dieses Konzept, das als reale Erfahrung verstanden wird, soll sein Schüler Fröbel übernommen und zum *Kindergarten* entwickelt haben. „Kindergarten“ ist wiederum mehr als ein Begriff, nämlich eine emphatische Praxis, die als vorbildlich und so zwingend zur Nachahmung verstanden werden soll. Montessori schliesst mit dem *Kinderhaus* an, das „im gleichen Geiste“ wie Pestalozzi und Fröbel begründet worden sei.

Aber: Maria Montessori kannte Fröbel höchstens rudimentär und Pestalozzi überhaupt nicht; sie ging von medizinischen und anthropologischen Theorien aus, nur die waren für sie „wissenschaftlich“. Diese Theorien ergeben keinen Traditionszusammenhang „Reformpädagogik“ und setzen diesen auch nicht voraus. Fröbel war nicht der „Schüler“ Pestalozzis, der Kindergarten wurde eher in Abgrenzung zu Pestalozzi begründet, die eine Pädagogik ist pietistisch, die andere romantisch, beide trennen metaphysisch gesehen Welten. Dennoch hält sich bis heute die Lehrmeinung, dass alle drei - Pestalozzi, Fröbel, Montessori - einen gemeinsamen Traditionszusammenhang begründet hätten. Man kann dies die *Konstruktion* „Reformpädagogik“ nennen. Sie muss mit befeuernden Ideen auftreten, die kühn und doch machbar erscheinen, benötigt also überzeugende Sekuritäten, ohne durch widerspenstige Praxis irritiert zu werden. Die Praxis wird nicht als historische Realität mit all ihren Tücken, sondern als Idealtypus vorausgesetzt.

Kaum ein reformpädagogischer Autor verzichtet auf Vorläufer, die als historische Figuren absichern sollen, was in der Gegenwart doch nur Reformrisiko sein kann. „Vorläufer“ sind historiographische Konstrukte, die passend zu den Absichten der „neuen Erziehung“ verwendet werden. Die literarische Form ist die einer sentimental Erzählung, die Legendenstatus hat. Die reale Geschichte wird ausgeblendet, während die Erzählung Wirklichkeitsstatus behaupten muss.

- Pestalozzi *muss* der gütige Vater der Waisen Kinder gewesen sein,
- Fröbel *muss* im Kindergarten der Natur des Kindes nahe gewesen sein,
- Montessori *muss* im Kinderhaus⁷ die Entwicklung des Lebens der Kinder gefördert haben.

Tatsächlich beruft sich Thiselton Mark wie viele andere Autoren auf die Karriere einer Kommunikation von pädagogischen Slogans, die Pestalozzis „Wohnstübenerziehung“, Fröbels „Kindergarten“ mit Montessoris „Casa dei bambini“ *semantisch-assoziativ* zu verbinden versteht. In allen drei Beispielen geht es um die Idealität des pädagogischen Raums, um Modellerwartungen der richtigen Methode und um Mutmassungen von wahrer Kindlichkeit. Die tatsächlichen Erfahrungen der jeweiligen Praxis werden nicht in Rechnung gestellt, mit echten Bilanzen wäre die ideelle Kontinuität kaum möglich.

Das lässt sich auf die Montessori-Legende beziehen, die zu unterscheiden ist von der tatsächlichen Person und ihrem Leben als Frau und Unternehmerin. Es ist bis heute ein methodisches Prinzip, die Reformpädagogik von ihren Legenden her zu rekonstruieren, weil sehr oft für Wahrheit gehalten wird, was in den wenigsten Fällen wirklich Dichtung ist. Maria Montessori übernahm im Herbst 1899 eine Dozentur am Ausbildungsinstitut für Lehrerinnen in Rom. Der Lehrauftrag bezog sich auf das Gebiet „Hygiene und Anthropologie“, von dem man kaum Inspirationen für eine „neue Erziehung“ erwarten würde. Von 1902 an befasste

⁷ *Casa dei bambini* - also nicht „Schule“.

sich Maria Montessori mit pädagogischen Fragen, 1907 wurde das sozialpädagogische Casa dei Bambini in Rom eröffnet, 1909 erschien das Buch *Il metodo della pedagogica scientifica*.⁸

Über dieses Buch schreibt ihr deutscher Biograph Helmut Heiland 1991:

„Das Erscheinen dieses Buches macht sie schlagartig berühmt. Es wird in den nächsten Jahren in mehr als zwanzig Sprachen übersetzt und erlebt 1912 in der englischen Fassung in den USA einen überwältigenden Erfolg. Mit ihrer ersten Reise in die Vereinigten Staaten (1913) gelingt ihr der internationale Durchbruch. Nun ist sie eine weltberühmte Frau, die erste Pädagogin von internationalem Rang” (Heiland 1991, S. 65/66).

Thiselton Mark bezog sich auf Anne George’s Übersetzung von *Il metodo*, die 1912 bei Heinemann in London unter dem Titel *The Montessori Method* veröffentlicht wurde. Seit 1911 entstanden nationale „Montessori-Gesellschaften”, die auf die neue Methode und den neuen Geist der Erziehung reagieren wollten. 1912 empfiehlt zum Beispiel der englische *Board of Education* das „Montessori-System” der Erziehung, mit dem eine neue Grundlage der praktischen Pädagogik zur Verfügung stehe, die wissenschaftlich bewiesen sei.

- Der wissenschaftliche Beweis muss innerhalb von weniger als zwei Jahren an nur einem Ort erbracht worden sein,
- ohne empirische Datenaufnahme, ohne Kontrollgruppen, ohne historische Absicherung und ohne jeden Quervergleich,
- verdankt einfach dem Genius der grossen Pädagogin.

Liest man das Buch, dann findet sich weder ein „wissenschaftlicher Beweis” noch ein „pädagogisches Fundament”. Montessori kritisiert, wie hunderte von Autoren vor und nach ihr, die Praxis der „Belohnungen und Bestrafungen” in den Schulen (Montessori 1913, S. 19), behauptet, wie wiederum hunderte vor und nach ihr, eine neue Methode entwickelt zu haben (ebd., S. 32ff.), und hat dafür nur die eigenen Erfahrungen zur Verfügung, die den Beweis der Möglichkeit abgeben. „Wissenschaftlich” soll die „Methode der Beobachtung” sein (ebd., S. 76), ein empirischer Beweis für die Überlegenheit der Methode fehlt und wird auch gar nicht gesucht.

Das Buch, anders gesagt, wirkt durch Charisma und Versprechen. Die Rezeption aber behauptet praktischen Erfolg, der verallgemeinerbar ist. Befürworter wie Mark schreiben entsprechend:

„The success in some of the Montessori schools has been almost as striking as were the results with the defective children, and a very widespread interest has been aroused” (Mark 1913, S. 173).

Für diese Behauptung gibt es nur Zuschreibungen. Die Praxis des Kinderhauses im römischen Stadtteil San Lorenzo ist nie unabhängig untersucht worden, alle vorliegende Berichte sind gekennzeichnet durch sympathische Voreinstellungen, „Erfolg” ist so, was Maria Montessori darüber schreibt. Dargestellt werden einzelne Beobachtungen, die als massgebliche Beispiele aufgefasst und ohne weitere Datenerhebung generalisiert werden. Zwischen der Eröffnung des *Casa dei bambini* und der Veröffentlichung von *Il metodo* liegen

⁸ Das Buch ist aus verschiedenen Texten komponiert, darunter auch Manuskripten für Ausbildungskurse sowie Vorträge.

knapp zwei Jahre. Die internationale Rezeption hat also nur Daten über diesen Zeitraum zur Verfügung, die zudem selektiv und passend zur Absicht dargestellt werden. Die wenigen Montessori-Schulen sind 1913, als Mark seine Einschätzung des „grossen Erfolges“ abgibt, noch kaum entwickelt, über sie liegen wiederum nur Selbstdeutungen vor, die angesichts des Risikos der Innovation nur positiv sein *können*.

Bleibt der „Montessori-Spirit“. Er sei, so Mark, nicht über die Adaption der „Methode“ zu erfassen. Der Erfolg der Methode sei durch den „Geist der Erziehung“ (educational spirit) bedingt. Er sichere Montessori ihre herausragende Stellung in der Bewegung der „neuen Erziehung“:

„No attempt to describe the procedures in the Montessori schools can be made in the course of a few paragraphs. But at the heart of the movement is an almost inspired faith in the life-force and individual power of each child. *That is the Montessori spirit*“ (ebd.; Hervorhebung J.O.).

Von einer internationalen Montessori-Bewegung ist sehr schnell die Rede, ohne dafür Daten zur Hand zu haben. Heilands Behauptung, die englische Übersetzung habe Montessori einen „überwältigenden Erfolg“ in den Vereinigten Staaten eingetragen, ist unhaltbar (Rang/Leenders 1998).⁹ Die erste Amerika-Reise 1913 lässt sich primär als ein Medienereignis verstehen, eine Montessori-Bewegung wie in Europa entstand nicht, auch weil die philosophische und empirische Kritik zu stark war. Wohl eröffnete kein Geringerer als John Dewey am 8. Dezember 1913 die Willkommensveranstaltung für Maria Montessori in der New Yorker Carnegie Hall, aber damit war kaum mehr als eine Höflichkeitsgeste verbunden.

Deweys Kollege an der Columbia University, William Kilpatrick, hat 1914, ein Jahr nach der ersten Amerikareise,¹⁰ die Struktur von *Il metodo* analysiert und die erste grosse Kritik veröffentlicht, die in den Kreisen der Montessori-Pädagogik bis heute ignoriert oder nur mit sehr spitzen Fingern angefasst wird. Die Kritik sorgte für eine theoretische Grenzsetzung, die nur in der amerikanischen Diskussion beachtet wurde und in der heutigen Sekundärliteratur weitgehend vergessen ist. Kilpatrick ist einer der radikalsten Vertreter der kindzentrierten Pädagogik, aber kein Bruder im Geiste. Für ihn ist die Montessori-Pädagogik alles andere als ein Beitrag zur Modernisierung der Erziehung. Sie ist nur Rhetorik, die der wissenschaftlichen Kritik nicht standhält. Aber schadet ihr das?

Die Kritik ist radikal. Kilpatrick beschreibt die Struktur der Montessori-Pädagogik mit Hilfe von sieben Elementen, die nicht besonders originell, nicht neu und zum Teil auch nachweislich falsch sind:

- A belief that the child nature is essentially good;
- that the educational process is fundamentally and unfolding of what was given at birth;
- a consequent belief in liberty as the necessary condition of this development;
- the utilization of sense-experiences as means to bringing about the development;
- a tendency to accept the faculty psychology;
- the consequent tendency to emphasize the disciplinary aspect of sense-training;

⁹ Es entstand weder eine amerikanische Montessori-Bewegung noch lässt sich ein nennenswerter Einfluss ihrer Schriften feststellen.

¹⁰ Zwei weitere Reisen folgten 1915 und 1917.

- the emphasis upon nomenclature in connection with sense-experiences” (Kilpatrick 1914, S. 62).

Natur ist für Montessori *Entwicklung* der Natur „im“ Kind; „Entwicklung“ wird wie in der Anthropologie des 18. Jahrhunderts vorgestellt als Entfaltung von Anlagen, die mit der Geburt gegeben sind. Die Entwicklung kann unterstützt werden mit der gezielten Übung der Sinneserfahrungen, die methodisch gesteuert wird und also dem Gebot der Freiheit des Kindes widerspricht. Die Psyche des Kindes hat *Kräfte* (faculties), die beeinflusst werden können, während sich das Kind doch aus der eigenen Natur heraus entwickeln soll. Beeinflussung ist wesentlich Training, die Kinder üben an Materialien, die *Ordnung* erzeugen sollen, und zwar gleichermassen innere wie äussere Ordnung, also Denken und Verhalten.

Dabei ist nicht die Erfahrung massgeblich, sondern die Nomenklatur der Theorie; sie sichert die Einheit der Doktrin, die abweichende Erfahrungen entweder negiert oder ausschliesst.

„In the light of all these, we feel compelled to say that in the content of her (i.e. Montessori's; J.O.) doctrine, she belongs essentially to the mid-nineteenth century, some fifty years behind the present development of educational theory” (ebd., S. 63).

Die Montessori-Pädagogik gilt bis heute als praktische Inkarnation des „Kindgemässen“. Ihre Begründerin hat sich nie mit der Kritik von Kilpatrick auseinandergesetzt, die gleichwohl oder unabhängig davon zutrifft. Es handelt sich um ein Theoriesystem und einen Begründungszusammenhang aus dem 19. Jahrhundert, was Maria Montessori weder historisch noch vergleichend einschätzen konnte.

Aber was folgt aus diesem Befund? Metaphysik ist unbelehrbar, solange der Glaube Zustimmung findet. Grenzen sind einfach dadurch gegeben, dass der eigene Glaube von dem anderen abgegrenzt wird. Belehrungen durch Erfahrung muss es nicht geben, einfach weil Rhetorik und Praxis getrennt werden. Die Rhetorik bedient Hoffungsprogramme, nicht einfache Ziele; und das tatsächliche Handeln kann immer im Sinne der Rhetorik verstanden werden. Insofern korrigiert nicht die Erfahrung die Theorie, sondern umgekehrt die Theorie die Erfahrung - solange der Glaube anhält. Die Geschäftsmodelle der Reformpädagogik sind darauf aufgebaut, sie lassen keine Relativierung zu. Dass die Steiner-Pädagogik elementare Ziele der öffentlichen Schule verfehlt, korrigiert die Doktrinen nicht.

Doch sind das nicht Sonderfälle, die auf das abheben, was Rehberg an anderer Stelle den Reiz der Metaphysik nannte? Der Geist glaubt darauf angewiesen zu sein, ein „erhabenes“ System über sich zu haben (Rehberg 1787, S. 14). Aber ist er das in der Erziehung nicht immer? Ihre Diskurse sind nicht wissenschaftlich, sondern öffentlich. Sprache und Bildwelt werden nicht durch wissenschaftliche Theorien kontrolliert. Die Wahl der Bezüge ist frei, der Horizont der Argumente ist allerdings beschränkt. Wiederholungen früherer Argumente sind in aller Regel nicht beabsichtigt, sondern sind die Folge überlieferter Fragestellungen, die aufgrund der Problemsicht naheliegen und nicht beliebig viele Antworten zulassen. Die Frage etwa nach dem „Nutzen der Schule fürs Leben“ kann man so immer neu stellen und auch glauben, die Frage sei neu, weil das Problem heute dringlich erscheint.

Der anhaltende Diskurs, dass Erziehung etwas mit der Verbesserung der Welt zu tun haben soll oder muss, prägt die Pädagogik in normativer Hinsicht und ist kaum vermeidbar. Bis heute beruft sich etwa die Friedenserziehung auf Maria Montessori, die für die

Möglichkeit einer Erziehung zum Frieden jeden praktischen Beweis schuldig geblieben ist, wohl aber eine mächtige Rhetorik in die Welt gesetzt hat. Die Idee ist, mit der richtigen Erziehung eben diese Welt verbessern zu können. Die Idee leuchtet irgendwie ein, ist unmittelbar nachvollziehbar und hat in der Geschichte der Erziehung zahllose pädagogische Bewegungen bestimmt, die von der christlichen Antike über die Missionsbewegungen des 17. Jahrhunderts bis zur Reformpädagogik des vergangenen Jahrhunderts reichen.

Aus einer Idee wurde immer wieder Praxis, aber nicht eine, die der Idee einfach gefolgt wäre. Keine pädagogische Idee verfügt über eine Garantie des Gelingens, doch rhetorisch muss genau das behauptet werden. Das erklärt, warum es keine „neue Erziehung“ ohne Methode gibt. Der Garant, den Frieden auch tatsächlich zu erreichen, sind die Materialien Montessoris, so wie Fröbels Spielgaben dem deutschen Volk dienen sollten und Deweys Laborschule der Demokratie. Offenbar ist der bloße Ort der Praxis nie genug - aber wie entstehen dann Grenzen?

Die Reform der Welt durch Erziehung ist *Absicht*, nicht *Resultat*. Der Hiatus kann nicht anders als durch Praxis überbrückt werden, „Praxis“ ist das *Ausprobieren* der Absicht, nicht deren wörtliche Verwirklichung. Hinterher wird vielleicht klar, was sich von den anfänglichen Erwartungen erfüllt hat und was nicht. Vorher sind Ziele oder Absichten *Hypothesen*, die dem Tests der Praxis ausgesetzt werden müssen, wenn man wissen will, wie weit sie reichen. Diese These entwickelte George Herbert Mead 1899 im *Journal of Sociology* und sie hat sein nachfolgendes Werk maßgeblich bestimmt.

Der kurze Beitrag heisst *The Working Hypothesis in Social Reform*. Er diskutiert zeitgenössische Ansätze zur Gesellschaftsreform, die insofern viel mit der Geschichte der pädagogischen Rhetorik zu tun haben, als die Ziele der Verbesserung von Welt und Gesellschaft *nie* als Hypothesen verstanden werden. Das aber, so Mead (1899, S. 369), ist das höchste, was man haben kann, eine Hypothese, die unter den gegebenen Umständen wirken *könnte*. *Ob* sie wirkt, zeigt die Praxis und nicht das Ideal der Reform, und sei dieses noch so überzeugend. Gesagt ist das gegen allzu viele Sicherheiten, die mit allgemeinen Gesellschaftstheorien verbunden waren.

Die Idee, es bei jeder Form von sozialer Reform mit Hypothesen zu tun zu haben, also nicht mit Gewissheiten, stammt aus der Praxis der Forschung, die methodisch vorgeht und die ihre Annahmen testen muss.

„What we have is a method and a control in application, not an ideal to work toward ... That is the attitude of the scientist in the laboratory, whether his work remains purely scientific or is applied immediately to conduct. His foresight goes not beyond the testing of his hypothesis. Given his success, he may restate his world from this standpoint and gets the basis for further investigation that again takes the form of a problem“ (ebd.).

Lernen ist Problemlösung, aber weiter als eine bestimmte Lösung reicht keine Sichtweise, egal, ob sie im wissenschaftlichen Labor oder in der gesellschaftlichen Wirklichkeit stattfindet. Mead wählt diesen Vergleich bewusst, wohl wissend, dass damit für Aktivisten, die an ihre Mission glauben müssen, eine Provokation verbunden sein kann. Aber mehr als eine gute Lösung für ein Problem kann man in der Praxis nicht finden und weiter sehen kann man auch nicht. „Visionen“ beschreiben Ziele, also Vorhaben, und nicht Endzustände.

Mead wusste, wovon er sprach. Er lehrte an der Universität von Chicago zu der Zeit, als die Stadt ihren grössten Entwicklungsschub erlebte und dringend gute Lösungen im Bildungssystem gefragt waren. Mead, der heute nur noch als Theoretiker der Soziologie bekannt ist, war daran aktiv beteiligt und errang hohe Anerkennung, nicht wegen seiner Theorie, sondern wegen seiner Arbeit als Sozialreformer. Die Theorie verdient allerdings gleichermassen Anerkennung, weil sie mit einem Dilemma der Reform aufräumt, nämlich vorher wissen zu müssen, was sich erst am Ende herausstellen kann. Der Aufsatz von 1899, anders gesagt, ist der Einstieg in die theoretische Beachtung des Prozesses und so der realen Erfahrungen mit Innovationen, die nie einfach nur Bestätigungen der Zielsetzungen sind und sein können.

Das ist von Bedeutung, weil die meisten pädagogischen Theorien auch heute noch Ziel- oder Absichtstheorien sind. Sie geben Auskunft über die guten Intentionen ihrer Autoren, die oft durch den pädagogischen Diskurs bestätigt werden, ohne dadurch Gewähr zu bieten, die proklamierten Ziele auch tatsächlich zu erreichen. Genauer müsste ich mit Mead sagen:

- Wir arbeiten uns in der Erziehung nicht auf ein Ideal zu, das wir nach einiger Zeit erreicht haben, sondern lösen Probleme.
- Und wenn es gut geht, entsprechen die Lösungen auch ungefähr unseren Hypothesen.
- Das setzt voraus, dass das meiste in unserer Umwelt nicht problematisch ist, also aus Lösungen besteht, die stabil sind.

Ideale sind Teile von Visionen, aber es sind keine Handlungsanleitungen. Wer sich handelnd auf Wirklichkeiten einlässt, steht nicht vor Idealen, sondern vor Problemen. Die Probleme mögen im Lichte der Ideale gesehen werden, die Lösung aber muss anders erfolgen. Und man kann nur ein Problem bearbeiten, wenn viele andere Probleme gelöst sind und nicht fraglich werden.

Die Verbesserung der Gesellschaft durch eine erneuerte Erziehung hat eine vielfältige Geschichte, die Daten verweisen auf Absichten und Prozesse, auf Gelingen und Scheitern, auf leidenschaftliche Akteure und nicht auf kühle Laborwissenschaftler. Dennoch zeigt sich, dass Reformvorhaben aller Art in der Geschichte über keine anderen Gelingensbedingungen verfügt haben - und weiter verfügen werden - als den Prozess, den sie selbst veranlassen. Es sind in diesem Sinne Hypothesen, die zu einer ertragreichen Lösung führen und genauso gut scheitern können, von Anfang an oder im Laufe des Prozesses.

Grenzen entstehen einfach dadurch, dass bestimmte Lösungen auf Dauer gestellt werden, ohne zeitlos gültig zu sein. Andere Lösungen bleiben solange ausgeschlossen, wie die eine Lösung dauert, also eine mehr oder weniger stabile Gewohnheit darstellt. Auch soziale Institutionen wie Schulen sind Problemlösungen, sie dauern, weil sie überzeugen, funktional sind oder einfach Nutzwert haben. Die pädagogische Rhetorik muss sich davon nicht beeindrucken lassen, aber dann hat sie auch keinen Zugang zur Praxis, die nicht das ist, was die Rhetorik suggeriert. Rehberg hätte dieser Schluss womöglich gefallen: Wer denken gelernt hat, so beschliesst er seine *Prüfung der Erziehungskunst*, ist nicht länger in der Verlegenheit, sich „mit einer sophistischen Philosophie“ rechtfertigen zu müssen (Rehberg 1792, S. 89).

Literatur

- Dewey, J.: Demokratischer Glaube und Erziehung. In: Die Amerikanische Rundschau Jg. 1, Heft 4 (1945).
- Heiland, H.: Maria Montessori mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten dargestellt. Reinbek b. Hamburg 1991.
- Holmes, E.: What Is and What Might Be: A Study of Education in General, and of Elementary Education in particular. London: Constable & Co. 1911.
- Kilpatrick, W.H.: The Montessori System Examined. Boston/New York/Chicago: Houghton Mifflin Company 1914.
- Mark, Th.: Modern Views on Education. London/Glasgow: Collins Clear Type Press 1913.
- Mead, G.H.: The Working Hypothesis in Social Reform. In: American Journal of Sociology 5 (1899), S. 367-371.
- Montessori, M.: The Montessori Method. Transl. by A.E. George. Intr. by H. W. Holmes. New York: Fredrick A. Stokes Company 1912.
- Montessori, M.: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt. Übers. v. O. Knapp. Stuttgart 1913.
- Rehberg, A.W.: Ueber das Verhältniss der Metaphysik zu der Religion. Berlin: Bey August Mylius 1787.
- Rehberg, A.W.: Prüfung der Erziehungskunst. Leipzig: Bey Georg Joachim Göschen 1792.