

Jürgen Oelkers

Disziplingeschichte und Erinnerungslast^{)}*

1. Begriffliche Vorbemerkungen

Erinnerungen sind gebunden an Leben. Menschen erinnern sich, auch Tiere, vielleicht sogar Pflanzen, jedenfalls wenn sie so versteht, wie Maurice Maeterlinck das getan hat.¹ Die Bedingung ist irgendeine Form von neuralem Gedächtnis. Wissenschaftliche Disziplinen „leben“ in den Köpfen ihrer Mitglieder, aber sie erinnern sich nicht selbst, also tragen auch keine „Erinnerungslast“. Damit hätte sich mein Thema eigentlich erledigt, wenn nicht Personen in Disziplinen eingebunden wären, die sich eine Vorstellung der Vergangenheit machen würden. Selbst Disziplinen wie die Medizin, die höchstens auf ihre unmittelbare Forschungsvergangenheit achten müssen, haben ein Bild ihrer Geschichte und in diesen Sinne eine „Erinnerung“.

Wer sich als Person an etwas erinnert, muss es selbst erlebt haben, genau das ist im Falle der Disziplingeschichte ausgeschlossen. Es geht also nicht um eine biografische Vergangenheit, sondern um die Konstitution und Herkunft eines Denkkollektivs im Sinne von Ludwig Fleck. Das Kollektiv wird konstituiert durch Ausbildung und dabei vor allem durch Lehrbücher; in der Erziehungswissenschaft ist das nicht anders als in anderen Disziplinen (Schumann 2013). Eine „Last“ wird dabei in aller Regel nicht thematisiert, vielmehr wird professionelle Identität aufgebaut.

Die Gegenwart dieses Kollektivs ist über Geschichten mit der Vergangenheit verbunden, die man nicht auf eigenem Erleben erzählen, sondern in die man „verstrickt“ ist, wie das Wilhelm Schapp (1953) beschrieben hat, nur dass es keine Familiengeschichten sind, sondern historiografische Konstrukte, die Sichtweisen festlegen und für einen Kern der Identität sorgen. Die verschiedenen Geschichten werden oft verengt zu einer Standardgeschichte, an der sich die Ausbildung orientiert.

Von „Erinnerungslast“ kann gesprochen werden, wenn man die Art und Weise betrachtet, wie die Vergangenheit erscheint und wahrgenommen wird. „Vergangenheit“ ist nicht einfach abgelaufene Zeit, sondern interpretierte Ordnung, die belasten kann, weil sie als massgebend betrachtet wird, sich nicht umgehen lässt oder nicht verschwindet. Im ersten Fall hat man die Last einer verbindlichen Vorgabe, im zweiten Fall sieht man Hindernisse vor sich, die den Weg versperren, und im dritten Fall kehrt zurück, was überwunden schien. Mit

^{*)} Vortrag auf dem 24. Kongress der DGfE am 10. März in Berlin.

¹ *L'intelligence des fleurs* (1907).

allen dreien kann man sich schwer tun und in keinem Fall ist man frei und in diesem Sinne unbelastet.

Bezogen auf mein Thema: Das erste wäre eine verbindliche Standardgeschichte, die akzeptiert sein muss, wenn man zur Disziplin gehören will. Eine Last ist gegeben, weil Alternativen fehlen oder nicht zugelassen sind. Das zweite ist eine bestimmte Lesart der Geschichte, etwa die Reformpädagogik, auf die man verpflichtet werden soll oder der man nicht entgehen kann. Und das dritte wären gefürchtete Rückschritte, die zu Positionen führen, die man hinter sich glaubte und deren Wiederkehr für Aufregung sorgt, ohne dass man an Freuds Widerkehr des Verdrängten denken muss.

2. *Erziehungswissenschaft und Disziplingeschichte*

Die Erziehungswissenschaft hat im Umgang mit ihrer Geschichte ein mindestens dreifaches Problem:

- Sie bezieht sich erstens auf ein Praxisfeld, das selbst erinnerungslastig ist,
- sie kann zweitens die eigene Geschichte nicht einfach neu beginnen
- und sie ist deswegen drittens immer schon mit der bestehenden Geschichtsschreibung konfrontiert.

Im Falle der Erziehungswissenschaft geht es um mehr als Disziplingeschichte, die Objekt von Forschung ist, wie Medizin- oder Rechtsgeschichte. Anders als etwa die Logik oder die Physik bezieht sich die Erziehungswissenschaft nicht einfach auf sich selbst. Sie setzt einen differenzierten historischen Raum voraus, den sie mit ihrer Vergangenheit geprägt hat, eben deswegen aber nicht einfach verändern kann. Pädagogik als Praxisfeld ist zugleich eine historische Assoziationsfläche voller feststehender Bezüge, die sich meistens auf Namen beziehen, die die Pädagogik geprägt und gross gemacht hat.

Keine Stadt im deutschen Sprachraum kommt ohne Pestalozzi-Strasse und so ohne Reflex auf den „grossen Pädagogen“ aus, in Zürich steht ein Denkmal Pestalozzis sogar in der Bahnhofstrasse vor einem Luxusgeschäft, Montessorischulen verweisen überall auf der Welt auf die glorreiche Reformpädagogik, Sportplätze tragen in Deutschland den Namen von „Turnvater Jahn“, der selber Lehrer war, Fröbels „Kindergarten“ ist ein festes Lehnwort in der englischen Sprache, in der DDR gab es einen Diesterweg-Preis für „hervorragende Absolventen des Lehrer- und Erzieherstudiums“ (Stamm 2010) und der „Comenius-Preis“ ist bekanntlich Hartmut von Hentig aberkannt worden.

Mit den Namen sind Annahmen über Grösse und Bedeutung verbunden, an die man zu glauben gelernt hat und die nicht einfach rückgängig gemacht werden können. Die Umbenennung von Petersen-Schulen etwa ist nicht einfach und oft mit Konflikten verbunden, weil der Reformpädagoge Peter Petersen nicht durch den völkischen Autor mit gleichem Namen diskreditiert werden soll. Die Verleihung des Comenius-Preises kann ein Irrtum

gewesen sein, aber beschädigt nur den Namen des Preisträgers nicht den des Preises, einfach weil „Comenius“ historische Grösse signalisiert.

Noch zäher ist die Semantik: Man kann nicht die „pädagogische Liebe“ durch Befunde der Bindungsforschung ersetzen oder die „Ganzheitlichkeit“ der Bildung aus dem Forderungskatalog der Schulkritik herauslösen. Und wenn man neue Metaphern wie die „Helikopter-Eltern“ ignoriert oder mit Daten zurückweist, entzieht man sich der gerade gängigen Kommunikation. Die Sprache der Erziehung, anders gesagt, bezieht sich auf einen öffentlichen Raum, der sich nicht oder nur schwer durch Forschung steuern lässt.

Die Kritik der pädagogischen Sprache hebt die Verwendung nicht auf, weil eine zweite Sprache nicht zur Verfügung steht. Man kann nur individuell abweichen. Mit der Sprache verbunden sind moralische Überzeugungen der „richtigen“ und der „falschen“ Erziehung, die mit stillschweigenden Annahmen der historischen Über- oder Unterlegenheit kommuniziert werden. Wer sich seinerzeit auf die „Emanzipationspädagogik“ bezogen hat, musste das Gegenteil negieren und zugleich einen Fortschrittsmodus in Anspruch, der eine offene Zukunft definiert und die schlechte Vergangenheit hinter sich weisst.

Aber keine Vergangenheit kann einfach abgeschüttelt werden, dazu müsste sie offen, frei und vollständig zugänglich sein, was nicht einmal als Grenzwert angenommen werden kann. Vergangenheiten sind nicht als solche zugänglich, sondern nur in Form von Geschichten; wenn versucht wird, eine Geschichte neu zu schreiben, dann vor dem Hintergrund einer Version, die bereits besteht. In diesem Sinne beginnt, anders als jedes Leben, keine Geschichte radikal neu. Historische Deutungen können sich ändern, aber nie total und nie ohne Rest.²

Wissenschaftliche Disziplinen müssen sich von der eigenen Vergangenheit abgrenzen, wenn sie Fortschritte machen wollen, aber sie sind zugleich darauf verwiesen, einerseits wegen der Abgrenzung, aber andererseits auch um Kontinuität zu wahren. Disziplinen wie die Erziehungswissenschaft stehen vor dem zusätzlichen Problem, dass die eigene Vergangenheit auch als Anregung für die Zukunft genutzt wird, weil sie nicht wie - sagen wir die Zahnmedizin - spürbare Fortschritte macht und deswegen die Vergangenheit einfach hinter sich lassen kann.

Was in der Medizin nach einer Weile ins Museum kommt, scheint in der Pädagogik sehr lebendig zu sein, sofern es um Ideen und Konzepte geht. Aber auch der Bau von Schulhäusern kann auf das zurückkommen, was längst überwunden zu sein schien. Und in neuen elektronischen Lehrmitteln verbergen sich methodische Konzepte wie Helen Parkhurts Dalton-Plan, der nie ganz verschwinden war und nun unerkannt eine Neubelebung erfährt. Selbst von „Lernjobs“ ist die Rede, was der herbartianischen Konkurrenz nie eingefallen wäre.

² Wenn, etwa nach einem politischen Bruch, versucht wird, eine Sieger- und eine Verlierergeschichte zu unterscheiden, überlebt immer auch die unterlegene Seite, nur nicht auf der Seite der Macht. In diesem Sinne ist der Nationalsozialismus als Ideologie eine Erinnerungslast.

Die Geschichte der Pädagogik kann so auch als „Fundus“ verstanden werden, aus dem man sich bedienen und mit dem man sich absichern kann (Gonon 1992). Ein Theaterfundus, wie umfassend er auch immer sein mag, ist immer abgeschlossen, was sich auch in der Geistesgeschichte erreichen lässt, mit Klassikerkonstruktionen, die sich erweitern oder beschränken können, aber nur, wenn ihr Fundament stabil bleibt. Für Klassikerkonstruktionen in der Pädagogik wurde im 19. Jahrhundert Raum gewonnen und Nachfrage erzeugt, als die literarische Gattung „Geschichte der Pädagogik“ entstand und in der Lehrerbildung genutzt wurde (Oelkers 1999).

3. Die Fixierung auf „Traditionen“ und ihre Folgen

Die Geschichte der Pädagogik ist seit Beginn des Genres als sinnstiftende und normativ aufgeladene *Tradition* verstanden worden, auf die sich nachfolgende Generationen beziehen können oder gar müssen. Traditionen im Sinne von Gadammers *Wahrheit und Methode* beanspruchen Autorität, an ihnen soll sich die Nachwelt und vor allem der Nachwuchs im Fach messen. Dabei wurde übersehen oder gar verdeckt, dass es sich um die Konstrukte von bestimmten Autoren handelt, die ihre eigene Geschichte haben und sich deshalb wandeln können. Wandel aber beeinträchtigt Autorität, wenn sie nicht nur Macht, sondern Wahrheit beansprucht.

In Deutschland hat vor allem die so genannte „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ im Anschluss an Herman Nohl Geschichte so verstanden (Oelkers 1997, 2006). Das Problem bei dieser Art von Kanonisierung besteht darin, dass normative Traditionen Setzungen sind und keinen zeitlosen Gehalt haben, den sie aber benötigen, wenn ihnen Autorität zukommen soll. Vor dem 19. Jahrhundert gab es einfach keinen Lehrkanon „Geschichte der Pädagogik“, der von ausgesuchten Personen, meistens Männern, getragen wurde. Der Diskurs einer Epoche kann Traditionen in der Entstehung begünstigen, aber mit ihrer Etablierung ist eine Folgelast verbunden. Traditionen, anders gesagt, haben ihren Preis.

Wer sich heute auf Rousseau, Pestalozzi oder Herbart bezieht, setzt deren Kanonisierung voraus, was ein Rezeptionsphilosophisches Problem eigener Art darstellt. Der Kanon sorgt für die herausgehobene Position der Autoren und das wiederum setzt eine scharfe Selektion aller anderen relevanten Namen voraus. Hinzu kommt, dass die Geschichtsschreibung lange nicht objektiv war, einfach weil Anhänger von Rousseau, Pestalozzi oder Herbart für die massgebenden Interpretationen gesorgt haben. Heute ist genau das fraglich geworden.

Wer sich auf „Traditionen“ beruft, engt die Möglichkeiten der historischen Suche ein und legt den Blick fest. In diesem Sinne wären Traditionen eine Gedächtnislast, die nach der Bedeutung und so der Schwere unterschieden wird. Im Blick auf die Geschichte der Pädagogik oder genauer, der in und mit ihr hervorgehoben Autoren gesagt: Herbart ist bedeutend und gewichtig, Tuiskon Ziller aber nicht. Oder John Dewey bestimmt das Bild,

wenn es um Pragmatismus oder die progressive Pädagogik geht, nicht jedoch Chauncey Wright, obwohl er die Idee hatte, Lernen als Problemlösen zu verstehen.

Das wäre im Sinne Nietzsches eine monumentalische Geschichtsschreibung. Wer sich auf diese Gedächtnispolitik verlässt, hält die Geschichte für gut sortiert und vertraut früheren Fixierungen der Historiografie, die um den Preis der Identität nicht in Frage gestellt oder jedenfalls nicht aufgelöst werden dürfen. Zentral ist dabei die Annahme der geschichtlichen Grösse, also die Überlegenheit eines Namens gegenüber anderen, wobei nie alle Namen bekannt sind oder gesucht werden. Klassiker setzen nicht nur Hierarchien, sondern auch einen unbekannt grossen Rest voraus, der keine Suche auslösen darf, wenn die Hierarchie intakt bleiben soll. Daher impliziert historiografische Bedeutung zugleich Vernachlässigung.

Nun scheint sich dieses Problem der vorausgesetzten Hierarchie bearbeiten zu lassen, wenn man den Blick nicht einfach auf Texte richtet, die auf die Grösse ihrer Verfasser verweisen, sondern die Entstehung der Texte, die zeitgenössische Konkurrenz und die Rezeption beachtet, also von „Kontextualisierungen“ ausgeht. Aber selbst wenn man versucht, wie Raymond Geuss, Quentin Skinner und Richard Tuck in den *Cambridge Texts in the History of Political Thought*, möglichst viele Theorien der Geschichte des politischen Denkens neu zugänglich zu machen,³ hat man ein Auswahlproblem und muss die Kontextualisierung jedes Bandes beschränken, und sei es nur, dass die Einleitung nicht länger sein darf als der Text.

Es gibt noch eine weitere Schwierigkeit: Wie immer man versucht, Texte in Kontexte zu versetzen und so die Singularität in seine serielle Ordnung zu bringen, man handelt nicht unabhängig von einem „big picture“, also von einem Geschichtsbild, das die grossen Linien bestimmt. Dazu zählen Epochenannahmen und dazugehörige Übergänge, Höhe- und Tiefpunkte einer historischen Zeit, ausgewählte Akteure, ihre Handlungsfelder und ihre Wirkungen, Kollektive wie Volk oder Demokratie sowie Wertungen von Fortschritt oder Rückschritt. Es ist schwer, darauf nicht zu achten, auch weil die politische oder die pädagogische Kommunikation darauf bezogen bleibt.

Mein Beispiel ist erwartbar, nämlich der starke Einfluss, den die Historiografie der Reformpädagogik trotz aller Versuche der Dekomposition des Konstrukts auf pädagogisches Denken immer noch hat. Schon kühl von einem „Konstrukt“ zu reden, verletzt die gewohnten Sichtweisen, die eine heroisch verklärte Vergangenheit bevorzugen. Man sieht lieber Carlyles Helden vor sich⁴ und stilisiert sie zu pädagogischen Vorbildern, als einfach die Wirkung einer interessierten Geschichtsschreibung vor Augen zu haben. Reformpädagogische Gewissheiten kämen ohne Bezug auf Helden gar nicht zustande.

Zwei hauptsächliche Garanten für die „kindzentrierte Erziehung“ sind John Dewey und Jean Piaget, die bei Gelegenheit als eigene „Traditionen“ des pädagogischen Denkens wahrgenommen werden, also zeitlos und unabhängig vom Entstehungskontext ihrer Schriften. Sie sorgen für Autorität und Orientierung, sind unverzichtbar und müssen daher sakrosankt

³ Die Serie umfasst 146 Bände von 1988 bis heute, der Verkauf liegt bei über einer halben Million Exemplaren. (<http://www.cambridge.org/aus/series/sSeries.asp?code=CTPT>)

⁴ *On Heroes and Hero Worship and the Heroic in History* (1840).

gehalten werden, während die Historisierung ihrer Werkgeschichte genau das verhindert. Sie durchbricht den Vorrang des Textes, wie Richard Kohler (2008) am Beispiel von Jean Piaget nachgewiesen hat.

Aber das erleichtert die Erinnerungslast nicht, weil die Macht des strukturierten historiografischen Ordnung oder die Diskursmacht erhalten bleibt und dies auch dann - oder gerade dann -, wenn das Internet die Gedächtnispolitik betreibt. Das Verschwinden der Theorien in den Bibliotheken wird damit zu einem befristeten Ereignis und jeder kann alles veröffentlichen, ohne sich wie in der wissenschaftlichen Kommunikation kontrolliert zu fühlen und auf den generalisierten Anderen zu achten. Worauf es ankommt, ist Aufmerksamkeit und Zustimmung, nicht die Überwindung einer Last, mit der sich Erleichterung verbinden würde. Man lese „Reformpädagogik auf Wikipedia.

Unabhängig vom Internet: Trotz aller Relativierungen des Kanons „grosser Pädagogen“ haben Philosophen wie Platon, Rousseau oder Herbart immer noch Einfluss auf die heutige Erziehungstheorie. Es ist auch nicht ganz leicht, sich von ihren Lehren zu trennen oder wenigstens in Distanz zu treten, weil sie den Kern der pädagogischen Tradition auszumachen scheinen. Am Beispiel gesagt: Auch heute noch haben es Sophisten schwer, obwohl sie doch die öffentlichen Lehrer waren und anders als Plato um die Begrenztheit ihrer Konzepte wussten.

Der Einfluss von Rousseaus *Emile* auf die Erziehungsphilosophie, der zeitgenössisch kaum nachweisbar ist, hat mit der Romantik und vor allem der „kindzentrierten“ Reformpädagogik ein Ausmass angenommen, das kaum überschätzt werden kann. Rousseau besetzt im Ansatz die *Theorie* des Kindes und so die zentrale Orientierung des modernen pädagogischen Denkens. Nicht ohne Grund versteht sich Piaget von Rousseau her, obwohl seine genetische Epistemologie nichts mit dem zu tun hat, was Rousseau unter „Entwicklung der Natur“ verstanden hat (Oelkers 2002).

Herbart schliesslich steht hinter vielen Versuchen, Stufen des Schulunterrichts zu beschreiben. Neuere Ansätze haben nicht zufällig wie bei Herbart vier Stufen⁵ und heissen nur anders. Das mag den trivialen Grund haben, einen zeitlich beschränkten Schulunterricht nicht anders als so fassen zu können. Mehr Stufen wären zeitökonomisch gar nicht unterzubringen. Auf der anderen Seite wird die Unterrichtstheorie von Herbart vorausgesetzt, ohne dass damit eine Distanz verbunden wäre. „Unterricht“ bliebe so als Konzept dauerhaft fixiert und einer weiteren begrifflichen Untersuchung oder gar der Auflösung als Konzept entzogen.

Das zu klären, wäre eine Aufgabe für die Erziehungsphilosophie, aber die hat gerade im Blick auf die Lebenswelten der Erziehung eigene Risiken. Sie zeigen sich insbesondere dann, wenn die philosophische Reflexion die Selbstverständlichkeiten der alltäglichen Begriffe in Frage stellt. „Klar“ ist ein Begriff nur im naiven, lebensweltlichen Gebrauch, „klar“ meint dann einfach Freisein von Skepsis und so selbstverständlich. Diese

⁵ Analyse, Synthese, Assoziation und System: Anknüpfen an das vorhandene Wissen der Schüler, Darstellung des Neuen, Verknüpfung des Neuen mit dem Bekannten, Einordnung und Anwendung des Wissens.

lebensweltliche Sicherheit wird durchbrochen, wenn philosophisch gefragt wird, was der Begriff „meint“.

Das damit verbundene Problem ist doppelt. Einerseits führt die philosophische Klärung eines Begriffs nicht dazu, dass die lebensweltliche Verwendung sich ändert. Seit der Antike ist versucht worden, „Erziehung“ philosophisch präziser zu fassen oder damit eine elaborierte Theorie zu verbinden. Eine solche Theorie erreicht aber nie, und das ist der zweite Teil des Problems, eine abschliessende Klärung von Begriff und Bedeutung. Die alltagssprachlichen Begriffe bleiben vieldeutig und die Philosophie kann letztlich auch nur das nachweisen, anders gäbe es keine neuen Herausforderungen für nachfolgende Philosophen.

Im Sinne des jungen Jürgen Habermas (1970) gesagt: Die Umgangssprache ist die letzte Metasprache, hinter sie kann die Reflexion nicht zurück, jedenfalls dann nicht, wenn man sprechen oder ein Gespräch führen will. Jenseits davon ist einfach Schweigen im Sinne von Wittgensteins Theorie der Sprachspiele. Man braucht für jede Kommunikation ein Fundament, auf das man vertraut und das man nie total, sondern nur an bestimmten Stellen ändern kann. Und auch hier verschwindet das Ausgelöschte nicht, wie sich an der genderkorrekten Pluralbildung zeigen liesse.

4. *Die Diskursmacht der Reformpädagogik*

Zurück zur Reformpädagogik und ihrer historiografischen Macht. Das Konstrukt ist auch wegen seines binären Codes oder seiner „laws of form“ erfolgreich. Wer sich auf Reformpädagogik bezieht, kann die pädagogische Welt in zwei Lager aufteilen. Die beiden Lager werden mit den Adjektiven „progressiv“ und „konservativ“ gekennzeichnet, was allein schon zeigt, wie politisiert die Theorie verwendet wird. Es ist nie gelungen, diesen historischen Gegensatz aufzulösen und zu einer einheitlichen Theorie zu gelangen, die nicht immer sofort polemisch auf die je andere Seite reagiert. Man kann dann aber auch nur dabei stehen bleiben, theoretisch wie diskurspolitisch.

Die Mechanik lässt sich an einem Beispiel zeigen: Das offizielle Mitteilungsblatt des Altschülervereins und Förderkreises der Odenwaldschule heisst nach dem zentralen Ort der Schule „Goetheplatz“. In der Ausgabe vom Dezember 1999 reagiert das Blatt darauf, dass einen Monat zuvor in der Frankfurter Rundschau ein Artikel erschienen war, der schwere Vorwürfe gegen den ehemaligen Schulleiter Gerold Becker erhoben hatte. Goetheplatz fragt, ob die Schule als Folge des Artikels „in Misskredit“ geraten sei (Goetheplatz 1999, S. 3). Die Frage wird nicht verneint, aber die Schuld wird der Zeitung zugeschrieben und nicht dem Täter, auch um die von ihm vertretene Reformpädagogik nicht zu gefährden.

Unter dem Stichwort „Rührt Euch!“ wurden die Altschüler aufgefordert, sich angesichts der Berichterstattung stärker für ihre Schule einzusetzen und sie öffentlich in ein positives Licht zu setzen. Bildungspolitisch gehe es jetzt darum, die Errungenschaften der

„Reformpädagogik“ zu bewahren und sich energisch gegen einen „Trend“ zu wehren, „der unter dem Stichwort ‚Qualitätssicherung‘ die Restauration antiquierter Lehrstrukturen betreibt“ (ebd., S. 4). Das grosse Bild soll erhalten bleiben, der pädagogische Fortschritt soll nicht strittig und die richtige Seite nicht fraglich werden.

„Pauken abfragbaren Wissens steht wieder hoch im Kurs, anstelle einer Lernkultur, die Autonomie des/der Einzelnen und die Vielfalt seiner/ihrer Begabungen berücksichtigt und individuell fördert“ (ebd.).

Diese Dichotomien sind jederzeit abrufbar. Sie sind im öffentlichen Diskurs omnipräsent und werden bildungspolitisch genutzt, weil mit ihnen Lager unterschieden werden können. Die historische Sprache der Pädagogik und genauer ihre Metaphern (Guski 2007) legen die Lager fest; wer die Strategien der anderen Seite als „Pauken abfragbaren Wissens“ denunzieren kann, scharft nicht nur die eigenen Anhänger hinter sich, sondern gibt auch die Wertungen vor, weil „Pauken“ gegenüber der individuellen Lernkultur, die sorgsam auf die Unterschiede achtet, niemand mehr öffentlich vertreten könnte.

Doch der Unterricht an der Odenwaldschule entsprach nicht dem, was der Goetheplatz behauptete. Genauer: Der Unterricht war komplett von denen abhängig, die ihn erteilten, es gab keinerlei gemeinsame Standards, niemand kümmerte sich um die Qualität, der Schulleiter liess alle gewähren, so dass dann auch alles zu finden war, von anspruchsvollem Gymnasialunterricht über hoch redundante Schulstunden bis hin zu wirkungsloser Beschäftigungstherapie. Das Idealbild war nur eines der Rhetorik, die wenig mit dem zu tun hatte, was von den Schülern als Wirklichkeit erlebt wurde und erzählt werden kann. Und geglaubt wurde das Bild, weil es authentischer Ausdruck der Reformpädagogik zu sein schien. Welche Last auf das eigene Denken könnte grösser sein?

Aber man kann auch fragen, warum die Reformpädagogik historiografisch überhaupt so erfolgreich sein konnte. Die Grundidee der Landerziehungsheime stammt bekanntlich von Johann Gottlieb Fichte, der während seiner Zeit als Hauslehrer in Zürich einen mehr oder weniger erfolgreichen Schriftsteller kennenlernte, der wenige Jahre später zu einem allseits bewunderten Pädagogen mutieren sollte. Fichte kombinierte in den *Reden an die deutsche Nation* (1808) einfach Pestalozzis Methodenbuch mit der aus der Schweiz bekannten Schulform der Philanthropine, um daraus eine suggestive pädagogische Verheissung zu machen.

Diese Suggestion ist bis heute im Kurs: Der Wandel hin zu einer freien und sittlichen Gesellschaft ist nur dann möglich, wenn sich die Erziehung ändert. Man kann aber nicht die Erziehung ändern, wenn sie stattfindet, also muss man einen Ort suchen, der einen radikalen Neubeginn unbelastet von der alten Geschichte ermöglicht. Die Grundidee stammt von Rousseau und Fichte wollte zeigen, wie sich die Idee umsetzen lässt, begünstigt durch eine nationalpatriotische Stunde.

Genau dasselbe versprochen die Landerziehungsheime hundert Jahre später, den neuen Menschen am unbelasteten Ort, die Wirksamkeit der Methode vorausgesetzt. Fichtes glühendste Anhänger vor 1914 hiessen also nicht zufällig Hermann Lietz und Paul Geheeb.

Und sie konnten sagen, dass sie verwirklicht hätten, was Fichte nur konzipieren konnte. Der Praxisbeweis begründet also die Überlegenheitsannahme, und das erklärt, warum nie nach Gegenevidenzen gesucht worden ist. Man wäre dann schnell einmal jener Kaiser gewesen, der ohne Kleider ist.

Die „Landerziehungsheime“ heissen inzwischen nicht mehr so und man beruft sich auch nicht mehr so einfach auf eine grosse Tradition, aber die Suggestion des Textes bleibt erhalten, so wie man immer auf die Zwei-Welten-Theorie von Rousseau zurückkommen kann. Die verdorbene Gesellschaft hat dann einen Ausweg, nämlich die unverdorbene Natur, und wie schnell hält man, zumal in Zeiten des Internet, die Gesellschaft und ihre Erziehung für verdorben?

Aber es gibt noch eine andere Seite: Der reformpädagogischen Diskurs war oder ist insofern auch deswegen unangreifbar, weil er auf Ziele und Ideen reagiert, die politisch konnotiert werden und so mit schützenden Lagern verbunden sind. Diese Lagermentalität steht hinter der Frage, was nach dem Skandal an der Odenwaldschule von der Reformpädagogik „bleibt“, ohne zu fragen, ob es überhaupt einen Verlust geben kann, und wenn ja, worin genau dieser Verlust bestehen soll. Der verbleibende „Rest“ und wie gross er tatsächlich ist, interessieren eigentlich nur Ideologen, nämlich nach ihrer Entwertung und dann, wenn ihnen niemand mehr glaubt.

Bei den Konsequenzen geht es um den Abschied von der Alternativpädagogik und ihren Meisterdenkern, die es tatsächlich geschafft haben, das pädagogische Denken auf eine „konkrete Utopie“ auszurichten, die den Vorteil hat, die Bilanz ständig vertagen zu können, weil die Utopie der Wirklichkeit immer voraus ist. Das platonisch Gute kann immer nur *auf dem Weg* sein, begleitet von Erwartungen und Projektionen, für die kein praktischer Beweis erbracht werden kann und an die man einfach glauben soll. Man folgt grossen Worten in „klassischen Texten“ und dafür ist die Pädagogik anfällig, nicht nur in Deutschland.

5. Konsequenzen

Was folgt aus diesem Kapitel für Disziplingeschichte? Grundlegend ist der Verzicht auf eine frei schwebende Idealisierung der Erziehung und den Traum vom radikalen Neubeginn, der in den vergangenen zwei Jahrhunderten immer wieder versucht wurde, aber nie gelungen ist, einfach weil die historische Struktur des Erziehungssystems sich nicht beseitigen und auch nicht von den Rändern her aufrollen lässt. Wer etwas ändern will, muss sich auf das System einlassen und zugleich vor Augen haben, wie viele radikale Forderungen nie realisiert worden sind.

Der Rang der Reformpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erklärt sich aus der Annahme, dass es sie eine vorbildliche Epoche gewesen sei, die für einen grundlegenden Wandel der Erziehung gesorgt habe. Aber was als Siegeszug der „Pädagogik vom Kinde aus“ hingestellt wird, nimmt weltweite Bewegungen in Anspruch, die sich bei näherem Hinsehen als klein, schwach und randständig herausstellen, also nie den Einfluss

hatten, der ihnen zugeschrieben wird (Koslowski 2013). Die Übertreibung der Grösse ist notwendig, anders kann die Reformpädagogik nicht ihren besonderen Nimbus erhalten und der wird beim Studium der einschlägigen Texte vorausgesetzt.

Aber dann ist die Lektüre das Problem: In aller Regel werden reformpädagogische Texte so gelesen, als habe real stattgefunden, was in ihnen beschrieben wird. Was Hermann Lietz über seine Landerziehungsheime schreibt oder was Alexander Neill über Summerhill berichtet, soll der historischen Wirklichkeit entsprochen haben, die also nur aus einer Perspektive und dazu noch die von Heroen wahrgenommen wird. Diese unkritische und naive Haltung, mit der Zustimmung ohne Prüfung der Tatsachen gegeben ist, muss aufgelöst werden.

Die Lektüre, anders gesagt, muss von der Diskrepanz zwischen Rhetorik und Praxis ausgehen und Lehrveranstaltungen, die ohne historische Basis einfach nur Texte und ihre Autoren propagieren, gehören in keine Ausbildung. Wenn in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung das Thema „Reformpädagogik“ behandelt werden soll, dann muss das vorhandene Textmaterial revidiert werden und einen realistischen Blick auf die Praxis erlauben. Sofern das nicht möglich ist, muss die Textauslegung auf alle praktischen Schlüsse verzichten, was dann aber die Bedeutungsannahmen sofort schrumpfen lässt.

Angehende Lehrpersonen lesen diese Texte ja in der Erwartung, etwas über die „richtige“ Praxis und die „wahre“ Pädagogik zu erfahren, auf die sie sich verlassen können und die ihre Anliegen historisch legitimiert. Aber was sie meistens lesen, sind suggestive Reflexionen, die mit stets passenden Beispielen arbeiten, keinen unabhängigen Standpunkt einnehmen können und oft auch einfach nur die Interessen von Privatschulen vertreten haben. Darüber müssen die Leserinnen und Leser informiert sein, wenn sie nicht falsche Schlüsse ziehen sollen.

Auf dieser Linie muss man sich auch von der Annahme trennen, die Reformpädagogik sei als massgebende „Tradition“ oder „Erbe“ zu verstehen, die heutige Versuche rechtfertigen und absichern. Wenn sich Paul Geheeb auf Pestalozzis „Menschenerziehung“ bezogen hat, dann in der Annahme, er verwalte das Erbe des Schweizer Pädagogen, den gehörigen Abstand als rhetorische Figur vorausgesetzt; der Erbe kann um den Preis der Hierarchie nicht gleich gross sein, wie das historische Vorbild.

Man kann sich dabei aber nur auf sprachliche Analogien beziehen, jeder Blick in die tatsächliche Praxis zeigt Ambivalenzen und Konfliktzonen, die sich nicht mit dem vertragen, was die Reformsprache an Idealbildern hervorruft. Weder die Landerziehungsheime noch Deweys Laborschule oder das legendäre Summerhill waren so, wie sie in der Ausbildungsliteratur vermittelt werden. Die Folge dieser Art Lehre war, dass die Ausbildung von Alternativen ausging, für man sich begeistern konnte, aber die in der Praxis gar nicht gegeben waren.⁶

⁶ Um noch ein Beispiel zu nennen: Paulo Freires „Pädagogik der Befreiung“ war nie das, was er in die Praxis der Alphabetisierungskurse hineingelesen hat (Stauffer 2007).

Weiterhin muss das duale Bild der Geschichte korrigiert werden, das davon gelebt hat, die „neue“ und die „alte“ Erziehung einander gegenüber zu stellen. Die in der Ausbildung verwendeten Texte und Textsammlungen sind fast immer Selbstbeschreibungen von Akteuren, die oft als heroische Gründungsfiguren der „neuen Erziehung“ angesehen werden und entsprechende Anerkennung - nicht selten auch Verehrung - finden. Das geht nur unter Aussparung von Kritik und das um den Preis der Pädagogisierung - Die wenigen herausgehobenen Akteure werden zu Vorbildern, denen man als angehender Lehrer oder angehende Lehrerin nachfolgen soll.

Man muss dann aber die historischen Oppositionen von „alt“ und „neu“ übernehmen, die einfach auf die Gegenwart verlängert werden. Nur so kann der Eindruck entstehen, mit Parallelen zur Geschichte zu arbeiten und direkt dort anknüpfen zu können, wo man das historische Ideal vermutet. Das verlangte immer auch die Bereinigung aller anstössigen Stellen in den Biografien, die nur so vorbildlich erscheinen konnten. Die gängige Lehrpraxis in den Hochschulen umging die heiklen Klippen und vermittelte grosse Erzählungen, die mit dem realen Leben der Protagonisten wenig zu tun hatten.⁷ Anders wären die Botschaften für die Studierenden nicht glaubwürdig gewesen.

Mit dem Studium der Texte oder den Darstellungen in Überblicksartikeln und Sammelbänden wurde auch der Glaube geweckt, eine Praxis gemäss der Reformpädagogik hatte keine ungewünschten Folgen, sofern man nur den Vorbildern und ihren Anweisungen Folge leistet. Anders als in der Medizin: Montessoris Materialien werden bis heute nicht so beschrieben, dass Nebenwirkungen auftreten können, vielmehr sollen sie für alle Kinder gleich gut und wirksam sein. Die Kindzentrierung erlaubt auch keine Differenzierung etwa nach Herkunft, Begabung oder Leistung, es soll einfach um „das“ Kind gehen, das so in keiner Praxis vorkommt.

Die Ausbildung, anders gesagt, muss einen Standpunkt jenseits der Texthermeneutik einnehmen und Kontexte thematisieren, ohne sich einfach auf historische Autoritäten zu verlassen. Massgeblich dabei ist der Stand der Forschung und nicht die Selbstdeutung der Akteure. Landerziehungsheime oder „neue Schulen“ sind Teil der Schulgeschichte und nicht für unbestimmten Zeiten die ideale Alternative dazu, Landerziehungsheime sind nicht deswegen die besseren Schulen, weil sie auf „Gemeinschaft“ setzen und die Internate in idyllischer Umgebung sind nie „Zauberberge“ gewesen.

Was vielmehr in der Ausbildung erklärt werden muss, ist etwas ganz Anderes, nämlich warum diese Metaphernwelt die pädagogische Reflexion überhaupt beeinflussen konnte und wieso die Distanzierung davon Fälle sexueller Gewalt benötigte, um plausibel erscheinen zu können. Das Standardmodell der pädagogischen Geschichtsschreibung in Deutschland, in dem von der Reformpädagogik als der „grossen Tradition“ die Rede ist, hat das wenigstens

⁷ Gustav Wyneken war der Begründer der „freien Jugendkultur“, nicht der verurteilte Päderast, Hermann Lietz war der „Vater“ der Landerziehungsheime, nicht der chauvinistische Antisemit, Maria Montessori war die „erste Ärztin Italiens“, nicht die Kollaborateurin Mussolinis, etc.

nicht nahegelegt, sondern im Gegenteil versucht, für unkritische Zustimmung zu sorgen, wofür nicht zuletzt das Feindbild sorgte.

Und man glaubte den Autoritäten, die doch die Zentrierung auf das Kind predigten. Hartmut Hentig war vermutlich der einflussreichste Autor in der deutschsprachigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, der besondere Beziehungen zur Odenwaldschule unterhielt. Zum 75jährigen Jubiläum der Schule entstand der Fernsehfilm *Schule auf dem Zauberberg*, der am 18. September 1985 kurz vor Hentigs 60. Geburtstag gesendet wurde. In dem Film wird er mit einer Äußerung zitiert, die die historische Besonderheit der Odenwaldschule verdeutlichen sollte:

„Endlich die Schule, die Rousseau gefordert hat, der ja in seiner Zeit - im Übrigen wär das heute noch genau so richtig - gesagt hat: Ihr kennt die Kinder nicht, beobachtet sie. Eine solche Schule ist undogmatisch, die leitet sich nicht her aus irgendwelchen Theorien, sondern sie guckt auf die Kinder, sieht, was die brauchen und sieht auch die Folgen dessen, was sie selbst tut“ (Schule auf dem Zauberberg 1985).

Die Odenwaldschule hat den Satz „endlich die Schule, die Rousseau gefordert hat“ zu ihrem Motto gewählt und viele Jahre auf ihrer Homepage präsentiert. Das wurde auf unerwartete Weise eine Last: Im März 2010, als die Dämme brachen und klar wurde, was Rousseaus „wohl geordnete Freiheit“ in der Wirklichkeit der Odenwaldschule gewesen ist, wurde dieser enge Bezug zu Hartmut von Hentig dann sehr schnell gelöscht - ohne jede Angabe von Gründen.

Hentig wollte eine „humane“ Erziehung begründen, was nur möglich ist, wenn man die „inhumane“ Erziehung davon unterscheiden kann. Die humane Erziehung, anders gesagt, brauchte ein Feindbild, das auch klar benannt wird. In der staatlichen Schule sind Lehrerinnen und Lehrer nichts weiter als „amtliche Beurteiler“, „Verteiler von Berechtigungen“ und „Funktionäre“ in einem „System“, wie sich Hartmut von Hentig in einem Interview im September 1985 ausdrückte (Die Zeit Nr. 39 v. 20. 9.9.1985, S. 49). Genau die konnten seine Bücher mit Begeisterung lesen und ihm bei Vorträgen zujubeln. Den künftigen Lehrerinnen und Lehrern sollte das erspart bleiben.

Literatur

Goetheplatz Nr. 3 (Dezember 1999).

Gonon, Ph.: Arbeitsschule und Qualifikation. Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert.

Kerschensteiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation. Bern et.al.: Peter Lang Verlag 1992. (=Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 3)

Guski, A.: Metaphern der Pädagogik: Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart, Bern et.al.: Peter Lang

- Verlag 2007 (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 53)
- Habermas, J.: Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik In: R. Bubner/K. Cramer/R. Wiehl (Hrsg.): Dialektik und Hermeneutik. Festschrift für Hans-Georg Gadamer. Band II. Tübingen: Mohr (Siebeck) 1970, S. 73-104.
- Kohler, R.: Piaget und die Pädagogik. Eine historiografische Analyse. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt 2008.
- Koslowski, St.: Die New Era der New Education Fellowship. Ihr Beitrag zur Internationalität der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt Verlag 2013.
- Oelkers, J.: Herman Nohl (1879-1960), die geisteswissenschaftliche Pädagogik und das Problem des ‚historischen Bewusstseins‘. In: W.Brinkmann/W. Harth-Peter (Hrsg.): Freiheit, Geschichte, Vernunft. Grundlinien geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Winfried Böhm. Würzburg 1997, S. 106-133.
- Oelkers, J.: Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 4 (1999), S. 461-483.
- Oelkers, J.: Rousseau and the Image of „Modern Education“. In: Journal of Curriculum Studies Vol. 34. No. 6 (2002), S. 679-698.
- Oelkers, J.: The Strange Case of German „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“. The Mental Side of the Problem. In: R. Hofstetter/B. Schneuwly (Eds.): Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences, End 19th - Middle 20th Century. Bern et al.: Peter Lang 2006, S. 191-222.
- Schule auf dem Zauberberg: Schule auf dem Zauberberg. Die Odenwaldschule. Sendung: 18.09.1985. (Hessischer Rundfunk Archivservice)
- Schapp, W.: In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Hamburg: Richard Meiner Verlag 1953.
- Schumann, K.: Konzepte des Menschen und insbesondere des Kindes in Erziehungswissenschaft, Neurowissenschaften und Genetik. Ein interdisziplinär-vergleichender Beitrag zur Wissenschaftsforschung. Diss.phil. Universität Zürich/Institut für Erziehungswissenschaft. Ms. Zürich 2013.
- Stamm, K.-D.: Stichworte von A bis Z zu Bildung, Jugend und Gesellschaft in der DDR 1949-1990. Norderstedt: Books on Demand 2010.
- Stauffer, M. (2007): Pädagogik zwischen Idealisierung und Ignoranz. Eine Kritik der Theorie, Praxis und Rezeption Paulo Freire. Bern et. al.: Peter Lang. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 44).