

Jürgen Oelkers

*Nohl, Durkheim, and Mead:
Three Different Types of "History of Education"*

1. History of Education and the Process of Selection

Die Pädagogik der Gegenwart wird sehr oft von *früheren* Epochen aus entworfen und hat also nicht etwa Macht nur aus sich selbst heraus. Wohl soll die Praxis die Zukunft gestalten, aber die Theorie hat historische Bezüge, die für die Gestaltung der Zukunft massgeblich sein sollen. Erziehung wird normativ an die eigene Geschichte gebunden, in dem Sinne, dass die Berufung auf bestimmte Autoren und ihr Werk für die Rechtfertigung dessen sorgen soll, was heute geschieht und morgen geschehen soll. Oft sind dies Autoren, die nicht nur ein literarisches Werk vorgelegt haben, sondern die zugleich auf eine eigene Praxis verweisen können. Zumeist ist *diese* Verknüpfung die Bedingung dafür, dass die Autoren glaubwürdig erscheinen können, man denke an PESTALOZZI, FRÖBEL, LEO TOLSTOI oder MARIA MONTESSORI. "Vorbildlich" sind aber nicht nur bestimmte Autoren und ihre Praxis, sondern ganze historische Epochen.

Ein zentraler Orientierungspunkt für die heutige Pädagogik ist die Reformpädagogik (progressive education) des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Sie gilt als Beginn der "neuen Erziehung", deren Konzepte bis heute prägend sein sollen und auf die sich zu beziehen in fast jeder Hinsicht unumgänglich ist. "Reformpädagogik" ist aber nicht einfach ein historisches Faktum, sondern ein Konstrukt der Geschichtsschreibung. Sehr viele, sehr heterogene Entwicklungen, Ereignisse und Tatbestände werden zu *einem* pädagogischen Universum verdichtet, das irgendwann zwischen 1880 und 1890 entstanden sein soll und bis heute andauert. Wenn von "Reformpädagogik" die Rede ist, ist jedoch mehr im Spiel als nur die Annahme des Anfangs einer Epoche. In der Regel wird mit der Erwähnung der Epoche zugleich ein historiographischer Mythos in Anschlag gebracht.

Dieser Mythos hat vier Charakteristika,

- herausgehobene, charismatische Gründungsfiguren,
- den Geist des Neuen,
- eine mit beiden verbundene innovative Praxis
- sowie pädagogische Bewegungen im Namen der Gründungsfiguren.

Die meisten Gründungen sind heute vergessen, was überlebt hat, ist nachträglich durch eine interessierte Geschichtsschreibung hoch gewertet und zu einer herausragenden Epoche stilisiert worden. Das gilt von NOHL (2002) über BERUBE (1994) bis GAUTHIER/TARDIF (1996, S. 149ff.) für eine ebenso unübersehbare wie massgebende internationale Literatur.¹ Hier gilt die Epoche der Reformpädagogik als legitime und vielfach einzige Quelle heutiger

¹ Die Literatur wird ergänzt durch eine wachsende Historiographie im Internet. Siehe etwa: *Thèmes et figures de l'éducation nouvelle* <http://goelano.chez.tiscali.fr/3-instruado/Educatnouvelle.htm>

Innovationen, die auf diese Weise auf ihre Vorläufer fixiert werden, ohne dabei die Eigenart und vor allem die Macht der pädagogischen Geschichtsschreibung in Rechnung zu stellen. Sie wird einfach naiv vorausgesetzt. Eine bestimmte Version der Vergangenheit dient auf diese Weise der Legitimation von Gegenwart und Zukunft, ohne sich testen zu lassen. Die gängige Geschichtsschreibung zur Reformpädagogik verbindet sich mit exklusiver Deutungsmacht und ist zugleich hochgradig selektiv, ohne die Selektionen rational fassen zu können.

Das lässt sich an einem Beispiel rasch erläutern. 1934 erschien in London ein von TREVOR BLEWITT herausgegebener Sammelband mit dem Titel *The Modern Schools Handbook*. Dargestellt werden reformpädagogische Schulgründungen in England, die Alternativen zum staatlichen Schulangebot und seinen Maximen sein wollten. Diese Gründungen gehen auf das 19. Jahrhundert zurück und sind als “new schools” bezeichnet worden. Im Vorwort des Herausgebers heisst es, die modernen Schulen hätten drei Gemeinsamkeiten,

- sie würden die Lernideale des konventionellen öffentlichen Schulwesens zurückweisen,
- insistierten auf den natürlichen Bedürfnissen des Kindes
- und glaubten an die Veränderung der Welt durch Erziehung (BLEWITT 1934, S. 9).

Mein Punkt ist nicht, ob diese Annahmen naiv sind oder nicht, sondern wie *nachfolgend* mit diesen Schulen und ihren Ideen umgegangen wurde, also was im pädagogischen Gedächtnis überlebt hat und was nicht. Die englische *radical education* ist keine national beschränkte Richtung gewesen, vielmehr sind internationale Kontakte und Ausrichtungen bei vielen der Gründungsfiguren nachweisbar. Sie waren Head Master oder Head Mistress von grösseren und kleineren Privatschulen, darunter solchen, die den zeitgenössischen englischen Erziehungsdiskurs sehr nachhaltig bestimmt haben. Die radikalen Schulen erregten öffentliches Aufsehen, weil sie verwirklichen wollten, was als unmöglich angesehen wurde, nämlich eine freiheitliche Erziehung, die von den Bedürfnissen der Kinder aus entworfen wurde.

Zu den bekannteren Figuren dieser Szene zählten

- JOHN BADLEY, der Gründer der *Bedales School*, der ersten ko-edukativen “neuen Schule” in England,
- W.B. CURRY, der Gründer und Inspirator der grössten Alternativschule, nämlich *Dartington Hall*,
- DORA RUSSELL, Feministin, herausgehobene Autorin und Leiterin von *Beacon Hall*,
- BEATRICE BAKER, Leiterin der *Badminton School*, einer progressiven Mädchenschule,
- C.H.C. SHARP, Leiter der *Abbotsholme School*, der 1889 gegründeten ersten “new school” in England und Muster der deutschen Landerziehungsheime,
- V. HYETT, Co-Leiterin der *King Alfred School* in London, der in den zwanziger Jahren bekanntesten Reformschule in England.
- PAUL ROBERTS, Leiter der *Frensham Heights School*, einem Versuch, Schulreform mit weitgehender innerer Demokratisierung zu verbinden.
- T. F. COADE, Leiter der 1928 gegründeten Schule von *Bryanston*, einer christlichen “new school” mit Zielsetzungen kreativen Lernens und persönlicher Freiheit.

Die meisten dieser Namen sind heute selbst spezialisierten Erziehungshistorikern unbekannt.² Personenbezogene Internetbeiträge gibt es nur von DORA RUSSELL, der Frau des englischen Philosophen BERTRAND RUSSELL, die eine eigene literarische Karriere ausserhalb der Pädagogik gemacht hat.³ Aber auch sie ist eigentlich unbekannt.⁴ Von den 21 Schulen und so Namen des *Modern Schools Handbook* ist nur einer heute noch wirklich geläufig, nämlich der von ALEXANDER NEILL, dem Leiter der *Summerhill School*. Um es genauer zu sagen, ALEXANDER NEILL ist mehr als nur "geläufig", er ist eine zentrale Figur der internationalen Reformpädagogik, die in keinem Lexikon fehlt und die unmittelbar appellfähig scheint. Mit seinem Namen und dem seiner Schule sind Legenden verbunden, fast kann man von einem eigenen Mythos sprechen, der alle anderen Namen der englischen Reformpädagogik überschattet. Das war in den dreissiger Jahren des 20. Jahrhunderts weder erwartbar, noch konnte es abgesehen werden. NEILL war einer unter vielen in einer Reformkonstellation, die gegenüber den staatlichen Schulen nie mehr war als eine Randerscheinung mit hoher Publizität.

Dabei müssen nationale Unterschiede und Eigenheiten der Historiographie beachtet werden. Zu einem in Deutschland bekannten und lexikalisch erfassten Reformpädagogen mit eigenem Charisma wurde ALEXANDER NEILL erst nach 1969. In HERMAN NOHLS⁵ Standardwerk zur Reformpädagogik, dessen erste Fassung 1933 veröffentlicht wurde,⁶ gibt es ALEXANDER NEILL nicht, was insofern leicht zu erklären scheint, als es bei NOHL um die "pädagogische Bewegung" in Deutschland geht. Allerdings kommt JOHN DEWEY vor, MARIA MONTESSORI, HELEN PARKHURST, ELLEN KEY, EMILE JAQUES-DALCROZE, CECIL REDDIE und WILLIAM JAMES, sämtlich keine Protagonisten irgendeiner "pädagogischen Bewegung" in Deutschland. Wie kommt diese Auswahl zustande? Und warum fehlt ALEXANDER NEILL, der als Publizist in den zwanziger Jahren durchaus bekannt war?⁷ Diese Fragen sind nicht nebensächlich, NOHLS Geschichte der Reformpädagogik ist nach 70 Jahren immer noch prägend, sei es für die hier anschliessende Historiographie, sei es für deren Verwendung in der pädagogischen Ausbildung.

² Neuere Darstellungen der Schulen und ihres Personals gibt es von Dartington Hall (DE LA IGLESIA 1996) und von der King Alfred School (BROOKS 1998).

³ DORA RUSSELL: *Education on the Internet* (<http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/TUrusseID.htm>) DORA WINIFRED RUSSELL: *International Institute of Social History Archives* (<http://iisg.nl/atchives/gias/r/10767897.html>)

⁴ *Why Isn't Dora Russell Better Known?* In: *The Gazette* March 21, 1996.

⁵ HERMAN NOHL (1879-1960) studierte Geschichte, deutsche Philologie und Philosophie in Berlin. Er promovierte 1904 mit der Schrift *Sokrates und die Ethik* bei WILHELM DILTHEY. 1908 erfolgte die Habilitation mit der Schrift *Die Weltanschauungen der Malerei* bei RUDOLF EUCKEN in Jena. In Jena hatte NOHL Kontakt mit der Jugendbewegung, nach 1919 gründete er dort zusammen mit HEINRICH WEINEL und RICHARD BUCHWALD die erste Volkshochschule. Anfang 1920 erhielt NOHL einen Ruf auf das Extraordinariat für "praktische Philosophie mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogik" an der Universität Göttingen. 1922 wurde daraus eine ordentliche Professur für Pädagogik, die NOHL bis 1949 innehatte. 1937 wurde er zwangsweise pensioniert, 1945 aber erneut berufen. NOHL ist der Hauptvertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Begründer der Göttinger Schule, die die deutsche Pädagogik des 20. Jahrhunderts massgeblich beeinflusst hat.

⁶ *Die pädagogische Bewegung in Deutschland* (NOHL/PALLAT 1933, S. 302-374). Das 1935 zum ersten Male veröffentlichte Buch *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* besteht aus diesem Handbuchartikel sowie einem weiteren, der unter dem Titel *Theorie der Bildung* ebenfalls 1933 publiziert wurde (ebd., S. 3-80).

⁷ NEILLS erstes Buch *A Dominie's Log* wurde 1915 veröffentlicht. Bis 1933 erschienen sieben weitere Bücher sowie viele Artikel in reformpädagogischen Zeitschriften. Es ist nicht bekannt, welchen Zugang NOHL zu dieser Publizistik hatte. Rezipiert wurde NEILL in Deutschland etwa von PETER PETERSEN, beide waren Mitglied der 1921 gegründeten *New Education Fellowship*.

DEWEY, MONTESSORI, PARKHURST oder REDDIE werden auf eine eigenartige Weise wahrgenommen, nämlich ohne ihren Kontext. NOHL erwähnt sie am Rande, und dies immer nur zur Bestätigung oder Abgrenzung der deutschen Reformpädagogik. Ausländische Autoren kommen eigenständig, also mit dem, was sie selbst thematisieren, gar nicht vor. Zitiert werden auch immer nur Namen und nicht zugleich diskursive Zusammenhänge, ohne die man nicht weiss, auf welche Probleme und Theorievorgaben die zitierten Autoren reagieren. Die Auswahl ist daher erklärlich: NOHL benutzt die Namen der internationalen Reformpädagogik illustrativ und bezogen auf deutsche Fragestellungen; was dazu nicht passt, etwa ALEXANDER NEILLS Pädagogik der Freiheit, wird nicht erwähnt und vermutlich auch nicht zur Kenntnis genommen.

Die Namen JOHN DEWEY oder MARIA MONTESSORI finden sich bei NOHL in einem Abschnitt, der wie folgt eingeleitet wird:

“Kein Gedanke der deutschen Pädagogik hat einen solchen Widerhall im Ausland gefunden wie der Arbeitsschulgedanke. Man kann sagen, dass sich in ihm heute alle Nationen treffen, und es ist nicht ohne Reiz, zu sehen, wie sich auf dem gemeinsamen Boden dieses Gedankens die verschiedenen Individualitäten, persönliche und nationale, entfalten”
(NOHL 2002, S. 63).

Für diese Exportleistung der deutschen Pädagogik gibt NOHL vier praktische Beispiele, die Industrieschule von BLONSKIJ, die Henry-Ford-Gewerbeschule in Detroit, das römische Kinderhaus von MARIA MONTESSORI und den Dalton-Plan von HELEN PARKHURST. Hinter diesen Modellen stünden bestimmte Theorien, die, wie es heisst, “stark auf die deutsche Erziehungswelt zurückgewirkt haben”, allerdings “oft in krausem Durcheinander”. Zu nennen, so NOHL, wären dabei noch die Theorien “des Schweizers *Ferrière*, des Belgiers *Decroly* und vor allem des Amerikaners *Dewey*” (ebd., S. 64).

Die Theorien selbst werden nicht zitiert und auch nicht im Literaturverzeichnis nachgewiesen. Keiner dieser Autoren hat eine Theorie der “Arbeitsschule” geschrieben. Im Zentrum der *Ecole active* von ADOLPHE FERRIÈRE steht nicht “Arbeit” im Sinne der deutschen Arbeitsschule, sondern Selbsttätigkeit, OVIDE DECROLY hat ausgehend von den Interessen der Kinder eine Neuordnung der Schulorganisation beschrieben, die nicht vom Prinzip der Arbeit ausgeht, und JOHN DEWEY stellt bekanntlich das Verhältnis von Demokratie und Erziehung in den Mittelpunkt seiner Theorie. Die zitierten Autoren haben also nichts zu tun mit der auf den Beginn des 19. Jahrhunderts zurück gehenden deutschen Arbeitsschule, die auch nicht etwa als massgebendes Exportmodell verstanden werden kann. Was geschieht aber, wenn diese Ansicht in einem Standardwerk vertreten wird und lexikalischen Rang erhält?

NOHLS Strategie lässt sich leicht wiederlegen: FERRIÈRES Schrift *La loi biogénétique et l'éducation* (1910), füssend auf seiner Genfer Dissertation,⁸ ist 1912 unter dem Titel *Biogenetik und Arbeitsschule* ins Deutsche übersetzt worden, aber das war lediglich eine Anpassung an die deutsche Semantik und lässt sich nicht auf das beziehen, was NOHL unter “Arbeitsschule” verstanden hat. Von DECROLY lagen bis zum Abschluss der Datenaufnahme NOHLS wenige Aufsätze in deutscher Übersetzung vor.⁹ Offenbar wird das didaktische Konzept der “Selbsttätigkeit” mit Arbeitsschule zusammen gebracht. DEWEY ist früh übersetzt worden, ohne dass ein einziger deutscher Titel auf “Arbeitsschule” hindeuten würde.

⁸ *La loi du progrès en biologie et sociologie* (1902).

⁹ Französische Pädagogik hat NOHL, wie es scheint, nicht gelesen.

Weil aber GEORG KERSCHENSTEINER sich in verschiedenen seiner Schriften auf DEWEY berufen hat, wird DEWEY der "Arbeitsschulbewegung" zugeordnet.

Damit ist er sortiert, aber nicht rezipiert, obwohl doch NOHL ausdrücklich behauptet, hinter dem "krausen Durcheinander" stünden Theorien und nicht lediglich Namen. Aber spirituelle Theorien wie die FERRIÈRES,¹⁰ empirische wie die DECROLYS oder pragmatistische wie die DEWEYS stören die historiographische Konstruktion, von der NOHL ausgeht. Diese Konstruktion ist von Interesse, weil sie eine Geschichtsschreibung stützt, die von Personen und Ideen ausgeht, die nach Epochen geordnet werden. Was im deutschen Sprachraum *Geschichte der Pädagogik* genannt wird und ein immer noch einflussreiches Genre darstellt (OELKERS 1999), geht auf die romantische Geschichtsschreibung zu Beginn des 20. Jahrhunderts zurück. NOHL nutzt dieses Genre zu einer eigenen Konstruktion, die sich auf die deutsche Reformpädagogik bezieht.

2. HERMAN NOHL'S History of the Educational Movement in Germany

Die Zentrierung auf Deutschland ist kein Zufall, sondern Programm. Die ausländischen Versionen der "neuen Erziehung" verfehlen den deutschen Sinn, nämlich die Erziehung zu *Volk* und *Gemeinschaft*. Zur Begründung dieser Erziehung steht eine bis heute starke historiographische Konstruktion zur Verfügung: NOHL versteht die "pädagogische Bewegung" als Versuch der Wiederherstellung völkischer Einheit. Massgebend ist, nach einem Ausdruck seines Lehrers WILHELM DILTHEY, die *Deutsche Bewegung*,¹¹ also die Epoche der Literatur, Philosophie und Kunst zwischen 1770 und 1830, in der die Grundlagen der Nationalkultur oder des "deutschen Geistes" gelegt worden seien. Die gesellschaftlich-kulturellen Entwicklungen im 19. Jahrhundert werden von NOHL als dramatische Verfallsgeschichte interpretiert. Der deutsche Geist fand keinen politischen Körper, weil die Gesellschaft durch Industrie und Zivilisation zerrissen worden sei. Erst die pädagogischen Bewegungen am Ende des Jahrhunderts, darunter die Arbeitsschulbewegung, versuchten, die Einheit wiederherzustellen. Alle diese Bewegungen, obwohl völlig unterschiedlich ausgerichtet, arbeiteten also am gleichen Ziel.

"Reformpädagogik" entsteht aus *Kritik*, also nicht einfach aus Praxis und schon gar nicht aus Theorie. Die von NOHL ausgehende Historiographie der deutschen Reformpädagogik spricht von "Kultur"- oder "Bildungskritik", die am Ende des 19. Jahrhunderts die pädagogische Reformdiskussion neu bestimmt und nachhaltig verändert haben soll. Auslöser dieser Diskussion waren nicht neue Theorien, auch nicht Versuche einer neuen Praxis, sondern Kritik. Genauer: *Kulturkritik* soll Erziehungsreformen nahe gelegt haben. Aus Annahmen der Dekadenz oder der allgemeinen Krise der Kultur sei die Forderung nach neuer Erziehung entstanden, die nach der Logik dieses Arguments weder eine überzeugende Praxis noch einen Vorlauf an innovativer Theorie nötig gehabt hat. Die "neue Erziehung" wird gleichsam aus der Kulturkritik heraus erfunden - Aber was ist "Kulturkritik"?

¹⁰ Spirituell auch im Sinne von esoterisch; vgl. zur Pädagogik FERRIÈRES: HAMELINE (1993).

¹¹ WILHELM DILTHEY: *Die dichterische und philosophische Bewegung in Deutschland 1770-1800* (Antrittsvorlesung in Basel 1867). Interessant ist, dass DILTHEY den Ausdruck "pädagogische Bewegung" eng mit der preussischen Staatserziehung im Verbindung bringt (*Die deutsche Aufklärung im Staat und in der Akademie Friedrichs des Grossen*, in: Deutsche Rundschau April/Mai 1901).

Fast immer werden im Zusammenhang mit “Kulturkritik” drei Namen genannt, die sie massgeblich repräsentiert haben sollen, nämlich:

- PAUL DE LAGARDE,
- JULIUS LANGBEHN
- und FRIEDRICH NIETZSCHE.

Die Historiographie referiert nur auf *deutsche* Namen, “Kulturkritik” wird als nationales Phänomen am Ende des 19. Jahrhunderts verstanden. Die drei hauptsächlichen Autoren, schreibt NOHL (1933, S. 305ff.), hätten ein “Bewusstsein der *Krise*” artikuliert, auf das dann nachfolgend die “pädagogischen Bewegungen” reagieren konnten. Die Kritik, so NOHL, betraf die “Kultur als Ganzes” (ebd., S. 305), entsprechend müssten die “Reformbewegungen” als “lebendige Einheit” (ebd., S. 307) und so auch als *Ganzes* verstanden werden. “Pädagogische Bewegungen” sind Zusammenschlüsse von Aktivisten, die publizistisch und praktisch wahrgenommen werden. Sie artikulieren, folgen wir NOHL, “neue Erziehung” *nach* und *im Geiste* der “Kulturkritik”.

Gemeint sind etwa

- die “Landerziehungsheimbewegung”,
- die “Kunsterziehungsbewegung”,
- die Bewegung der “Pädagogik vom Kinde aus”,
- die Bewegung “innere Schulreform”, darunter besonders die “Arbeitsschulbewegung”, sowie
- die Bewegung “Gymnastik” und “Körperschulung”.

Alle diese “Bewegungen” gab es, unter wechselnden Namen und mit schwankender Terminologie, aber in ihren Ursprüngen, Trägerschaften und Effekten nachweisbar, ohne damit sehr grosse Zahlen oder überwältigende Wirkungen in Verbindung bringen zu können. Der Ausdruck “Kulturkritik” unterstellt eine fassbare und wirksame Realität, mindestens eine deutlich unterscheidbare Diskursmacht, die zwischen 1880 und 1900 die genannten Gruppierungen intellektuell geprägt und auf den Weg gebracht haben soll. Sie übernahmen im Sinne NOHLS das “Bewusstsein der Krise” und setzten auf eine pädagogische Erneuerung, die *charismatisch*, also von grossen Gründungsfiguren, realisiert wurde. Das entspricht der Deutung von “Kulturkritik”, die ebenfalls von eminenten Autoren her interpretiert wird.

Dieses historiographische Schema ist von den Schülern NOHLS wie WOLFGANG SCHEIBE übernommen worden, wobei die politischen Kontexte des Nationalsozialismus (SCHEIBE 1944) oder der Demokratie (SCHEIBE 1969) daran grundsätzlich nichts geändert haben. SCHEIBE benannte 1969 drei Kriterien für die Güte des Konzepts. Es erlaubt:

1. Die Kritik der “einseitig” intellektuellen Bildung, die “ganz” von der Wissenschaft her bestimmt sei.
2. Eine “neue”, von Kunst erfüllte Bildung.
3. Die “volle” Geltung der “irrationalen” Seiten des Lebens.

Eine *moderne* Pädagogik dürfte sich demnach nicht von der Wissenschaft bestimmen lassen, müsste dem irrationalen Erleben Rechnung tragen, das “Künstlerische” pflegen und den Rationalitätsanspruch aufgeben. “Kulturkritik” ist entsprechend Kritik am “Rationalismus”, “Intellektualismus” und an der “Verwissenschaftlichung der Bildung”,

wobei unterstellt wird, alle drei Begriffe bezeichneten reale Tendenzen, von denen keine sich wirklich nachweisen lässt.

Derartige Kritiken sind freilich im ganzen 19. Jahrhundert präsent. Von FRIEDRICH RÜCKERT¹² über FRIEDRICH FRÖBEL, WILHELM HEINRICH RIEHL¹³, KARL CHRISTIAN PLANCK¹⁴ und HUGO GÖRING¹⁵ lassen sich viele Autoren finden, die “Rationalismus” und “wissenschaftliche Bildung” als nationales Übel ansahen. Auch die reformpädagogischen Strategien der “Umkehr” der Erziehung sind sämtlich *vor* der “Kulturkritik” weit verbreitet. Erleben und Leben stehen gegen Lernen und Schule, das “Irrationale” soll Macht gewinnen, Zielgrößen sind “Volk” und “Gemeinschaft”, Bildung wird von “Blut” und “Boden” her gedacht, die “abstrakte” Wissenschaft kann nur seelenfeindlich sein (OELKERS 1991).

Hätte die deutsche Historiographie im Anschluss vor allem an HERMAN NOHL Recht, dann wäre “Reformpädagogik” in Theorie und Praxis

- ein *nationales* Phänomen,
- die positive Reaktion auf *völkisch-antisemitische* “Kulturkritik”,
- eine *rückwärtsgewandte* “Umkehr”, die als “Modernisierung” auftreten konnte,
- eine *Einheit* aus *nationalen* “Bewegungen” und
- ein *origineller* Komplex, den es so weder vorher noch an anderer Stelle gegeben hat.

“Reformpädagogik” hätte dann nichts oder nur negativ etwas zu tun mit theoretischen und sozialen Innovationen des 19. Jahrhunderts, die pauschal abgewehrt werden. Bei NOHL (1933, S. 303) ist das 19. Jahrhundert “eine völlig aufgelöste Zeit”, die pädagogisch “gerettet” werden musste. Bezugspunkt dafür ist nicht zufällig die *Innere Mission* (ebd., S. 303/304),¹⁶ also seelsorgerische Umkehr. Sie soll zu einem neuen Ideal führen, das die Kultur, wie es heisst, “zusammenhält” und auf ihre Ursprünge zurückführen kann. Dieses Ideal soll der “Mechanisierung, Spezialisierung und Historisierung” einer “seelenlosen” Bildung entgegen arbeiten (ebd., S. 305), in positiver Formulierung also dem, was die modernen pädagogischen Institutionen gerade stark gemacht hat. Sie können nicht mehr am Massstab evangelischer Gemeinden gemessen werden.

Interessant ist dabei auch, dass andere Varianten der “modernen Pädagogik” verdrängt oder ignoriert werden konnten, zumal solche, die das historiographische Schema NOHLS auf den Kopf stellen, wie etwa WICHARD LANGE¹⁷ “moderne Pädagogik” aus dem Jahre 1869.

¹² FRIEDRICH RÜCKERT (1788-1866), Orientalist in Berlin und Lehrer von PAUL DE LAGARDE, war als Schriftsteller bekannt, darunter mit einer *Haus- und Jahrespoesie*, die Patriotismus und Kindorientierung zu verbinden verstand.

¹³ WILHELM HEINRICH RIEHL (1823-1897) war Kulturhistoriker und Schriftsteller in München. Seit 1885 war er Direktor des Bayerischen Nationalmuseums. RIEHLS *Naturgeschichte des Deutschen Volkes* (1851ff.) enthält alle wesentlichen Motive der politischen Reformpädagogik in Deutschland.

¹⁴ KARL CHRISTIAN PLANCK (1819-1880) habilitierte sich 1848 in Tübingen für Philosophie. Er wurde 1856 Professor am Gymnasium in Ulm und 1879 Emphorus des Seminars in Blaubeuren. Posthum (1881) erschien *Das Testament eines Deutschen*. PLANCK formulierte hier eine Theorie der *pädagogischen Gemeinschaft*, die nahezu alle deutschen Reformpädagogen vertreten haben.

¹⁵ HUGO GÖRING habilitierte sich an der Universität Basel (1880) mit einer Arbeit über BASEDOW. Sein Buch über die *Neue deutsche Schule* (1890) beschreibt Reformpädagogik *avant la lettre*.

¹⁶ Gemeint ist JOHANN HINRICH WICHERNS (1808-1881) Manifest über die sozialpädagogische Bewegung der “Inneren Mission” von 1849. 1848 war der Central-Ausschuss für die Innere Mission gegründet worden.

¹⁷ WICHARD LANGE (1826-1884) war Direktor einer Realschule in Hamburg und erster Herausgeber der Schriften FRIEDRICH FRÖBELS. LANGE edierte nach dem Tode von DIESTERWEG (1866) die 1827 gegründeten *Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht*, also eine der führenden deutschen Lehrerzeitschriften des 19.

LANGE war Anhänger FRÖBELS, FRÖBEL gilt auch für NOHL als zentrale Quelle für die Entwicklung der kindzentrierten Pädagogik, aber LANGES “moderne Pädagogik” ist vergessen, obwohl sie von der “naturgemässen, freien Entwicklung” des Kindes ausgeht, Lernen in den Mittelpunkt stellt und eine Theorie menschlicher Potentiale vertritt, die “harmonisch” oder ganzheitlich entwickelt werden sollen (LANGE 1884, S.114ff.). Aber anders als FRÖBEL ist LANGE kein historiographischer Referenzpunkt. Man musste nicht auf ihn zurückkommen, und er konnte vergessen werden.

Wenn man “Reformpädagogik” nicht lediglich als Reaktion *auf* und wesentlich *gegen* Modernisierungsprozesse verstehen will, muss man anders ansetzen. Grundlegend ist dabei, die neue Theoriesituation des 19. Jahrhunderts in Rechnung zu stellen, die wesentlich mit DARWIN und dem Aufkommen der Evolutionstheorie zu tun hat. Für die deutsche Erziehungstheorie ist kennzeichnend, dass sie diesen Schritt vermeidet und stattdessen an ihren angestammten (protestantischen) Konzepten wie “Geist” oder “Gemeinschaft” festhält, ohne sie mit der Evolutionstheorie zusammen zu bringen. Letztlich kommt das einem Festhalten an der Schöpfungstheologie gleich, was auch dann gilt, wenn von “Entwicklung” die Rede ist.

In der Philosophie der Erziehung steht die Evolutionstheorie auch für die Preisgabe des Platonismus. Noch die Historiographie NOHLS verhielt sich “platonisch”, nur dass die “leitenden Ideen” nicht der Seele, sondern der Geschichte entnommen wurden. Geschichte sei massgebend für die Gegenwart, in dem Sinne, dass sie pädagogische “Bewegungen” *orientiert* und so für deren ideelle Sicherheit gesorgt habe. Dafür erforderlich war historische Kontinuität, also die Wirksamkeit von ideellen Konzepten über Generationen hinweg. Nicht nur der deutschen Geschichtsschreibung fiel es schwer zu registrieren, dass genau diese Konstruktion mit dem 19. Jahrhundert fraglich wurde, wie an zentralen Konzepten der Pädagogik gezeigt werden kann, also an “Kind”, “Kindlichkeit”, “Entwicklung”, “Persönlichkeit” und damit zusammenhängend “Erziehung”. Sie mussten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts unabhängig von Ideen und speziell vom protestantischen Begründungskontext der Pädagogik verstanden werden.

3. Durkheim and Mead: Two Anti-Platonic Histories of Education

Es gibt mindestens zwei Versionen von pädagogischer Geschichtsschreibung, die sich *nicht* von platonischen Überzeugungen leiten und darauf fixieren lassen, eine, die von der Wissenschaftsgeschichte ausgeht und eine zweite, die auf die Gesellschaftsgeschichte bezogen wird. Bezeichnenderweise ist keine der beiden Varianten eine “Ideengeschichte” im alten Sinne. Für beide Varianten gibt es herausragende Beispiele, die die Pädagogik bestimmt haben, allerdings nicht im deutschen Sprachraum. Die Rede ist von

- GEORGE HERBERT MEAD: *Movements of Thought in the Nineteenth Century* (1936) und
- EMILE DURKHEIM: *L'évolution pédagogique en France* (1938).

DURKHEIM (1977, S. 23) geht aus von FRIEDRICH PAULSENS *Geschichte des gelehrten Unterrichts* und stellt die Entwicklung der Höheren Bildung in Frankreich dar. Die Geschichte hat fünf zentrale Orientierungspunkte,

Jahrhunderts. Der Artikel “Die Autonomie der modernen Pädagogik” geht auf einen Vortrag zurück, den LANGE 1869 auf der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung in Kassel gehalten hat.

- die karolingischen Reformen des 8. und 9. Jahrhunderts,
- die Herausbildung der mittelalterlichen Universität,
- die humanistische Schulbildung der Renaissance,
- der Einfluss jesuitischer Gelehrsamkeit auf das europäische Geistesleben im 16. und 17. Jahrhundert
- sowie die Herausbildung des Konzepts öffentlicher Bildung im 18. Jahrhundert, die in Frankreich seit Beginn des 19. Jahrhunderts mit dem Aufbau der laischen Volksschule realisiert wurde.

Die “neuen Schulen” der Reformpädagogik waren in dieser Optik nichts als Episode, die DURKHEIM am Ende seines Lebens durchaus kritisch wahrnahm. Seine “Ecole de demain” (DURKHEIM 1916) ist gegen den anhaltenden Einfluss der humanistischen Bildungsidee gerichtet, die von einer einheitlichen Natur des Menschen ausgeht und den “Kult der menschlichen Person” in den Mittelpunkt stellt (DURKHEIM 1977, S. 301). Genau das tat die Reformpädagogik, die als “erzieherischer Kult” nicht schlecht bezeichnet ist. Im Mittelpunkt steht das Kind, das gemäss seiner Natur erzogen werden soll.¹⁸ Man kann aber, so DURKHEIM, dem Kind weder die “menschliche Natur im allgemeinen” lehren (ebd., S. 302), noch das Kind selbst so ansehen. ROUSSEAU hat Unrecht, und damit kann seine Theorie nicht die Grundlage der Reformpädagogik sein, wie bis heute vielfach angenommen wird (OELKERS 2003).

Die Annahme der “Natur des Kindes” widerspricht dem offenen Charakter der menschlichen Erfahrung.

“Von dem Augenblick an, wo man sich der unendlichen Vielfalt der geistigen Kombinationen bewusst wird, die der Mensch aus seiner Natur zieht, von dem Augenblick weiss man, dass es unmöglich ist, zu einem bestimmten Zeitpunkt zu sagen: daraus besteht diese Natur, daraus ist sie gemacht. Denn der Reichtum der vergangenen Leistungen erlaubt uns in keiner Weise, eine Grenze für zukünftige Leistungen zu setzen und zu denken, dass ein Tag kommt, wo der Mensch an die Grenze seiner Schöpfungskraft gelangt ist und nun verurteilt wäre, sich ewig zu wiederholen”
(DURKHEIM 1977, S. 304).

Daraus folgt nicht, Schule und Unterricht einfach als Übung in kreativem Ausdruck anzusehen, wie es viele progressive Pädagogen der Zeit taten. Die kreative Entwicklung des Menschen und die Plastizität seiner Natur ist eine allgemeine, keine schulpädagogische Bestimmung. Sie erlaubt, die statische Natur des Humanismus zu überwinden, aber damit ist nicht zugleich bestimmt, wie der Lehrplan der öffentlichen Schule gestaltet und was Thema des Unterrichts sein soll.

Für DURKHEIM kann man den Menschen nicht länger begreifen “als ein System von bestimmten und zählbaren Elementen”, die ihn abschliessend bestimmen könnten, was seine Natur ausmacht. Das würde Natur mit Wesen verwechseln, und so auf die Geschichte der kulturellen und sozialen Evolution keine Rücksicht nehmen. Gerade die Geschichte zeigt die “unendliche Variabilität der menschlichen Natur” (ebd., S. 303) und offenbart dann aber nicht das “Wesen” des Menschen. Menschsein muss verstanden werden als “eine unendlich biegsame und proteische Kraft, die unter dem Druck der ständig neuen Umstände die

¹⁸ Genau das gerät heute in die Kritik (EGAN 2002).

verschiedensten Aspekte annehmen kann” (ebd., S. 304). Die “proteische Kraft” ist die der sich ständig verwandelnden Selbstschöpfung. Protheus ist in der Odyssee ein sich immer neue Gestaltende gebender Wahrsager, der nur dem eine Weissagung gibt, der geschickt genug ist, ihn seiner Gestalten festzuhalten.

EMILE DURKHEIM¹⁹ war der erste Professor für Pädagogik in Frankreich. Er wurde 1887 mit 29 Jahren in dieser Funktion an die Universität von Bordeaux berufen.²⁰ Er hat hier bis zu seinem Weggang an die Sorbonne fünfzehn Jahre lang Vorlesungen über Moralerziehung, praktische Pädagogik, angewandte Psychologie, Erziehung der Intelligenz oder intellektuelle Bildung gehalten, wobei nur eine historische Vorlesung nachgewiesen ist, die der Pädagogik des 19. Jahrhunderts galt.²¹ 1902 nahm DURKHEIM seine Lehrtätigkeit in Paris auf, 1906 erhielt er den vakanten Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft,²² der 1913 in “Erziehungswissenschaft und Soziologie” umbenannt wurde. Hier entstanden die Vorlesungen über die *Histoire des doctrines pédagogiques*,²³ die die Grundlage waren für das 1938 von MAURICE HALBWACHS herausgegebene Buch.

DURKHEIM war Absolvent der *Ecole Normale Supérieure*. Zu seinem Jahrgang gehörten der sozialistische Republikaner JEAN JAURÈS, der Philosoph HENRI BERGSON und der Historiker CAMILLE JULLIAN. Die Auffassung der kreativen Anpassung des Menschen erinnert stark an BERGSONS Theorie der *évolution créatrice*, die 1907 in Paris erschienen war. Zwar grenzte sich Durkheim scharf von BERGSONS “Irrationalismus” ab, aber in der Sache vertrat er eine ähnliche Auffassung, die zu tun hat mit der Übertragung der Evolutionstheorie auf Kultur und Gesellschaft. Im Kern ist jede Entwicklung schöpferisch, weil und soweit kein Schöpfungsplan mehr angenommen werden kann und zugleich ausgeschlossen werden muss, dass die Geschichte als paradoxes Reservoir zeitlos gültiger Erfahrung erscheint, wie dies in HERMAN NOHLS Geschichtsschreibung vorausgesetzt wurde.

Für DURKHEIM galt dabei folgendes Credo:

¹⁹ EMILE DURKHEIM (1858-1917) stammte aus einer jüdischen Familie aus dem Elsass. Er wurde in Epinal in der Lorraine geboren und erhielt seine Schulausbildung am dortigen Collège. Nach Abschluss seiner Studien arbeitete er seit 1882 als Philosophielehrer, bevor er nach Bordeaux berufen wurde. 1898 gründete er die *Année sociologique*, die erste sozialwissenschaftliche Zeitschrift in Frankreich. An der Sorbonne war DURKHEIM einer der einflussreichsten Lehrer, dessen Vorlesungen für alle Studierenden verbindlich waren, die in Philosophie, Geschichte, Literatur oder Sprachen abschließen wollten. Zudem beeinflusste DURKHEIM eine ganze Generation französischer Lehrkräfte, die bei ihm eine rationale, anti-metaphysische Pädagogik kennen lernten, die sich radikal von deutscher Pädagogik unterschied.

²⁰ Die Universität von Bordeaux hatte 1882 als erste französische Universität eine akademische Ausbildung für angehende Lehrkräfte eingerichtet. Die Ausbildung bestand aus einem Grundkurs in Pädagogik, den zuerst ALFRED EPINAS und von 1887 an EMILE DURKHEIM leitete. DURKHEIM wurde berufen als *Chargé d'un cours de science sociale et de pédagogie*. Er war neben diesem Amt auch als öffentlicher Lehrer tätig. Jeden Sonntag Morgen hielt er eine öffentliche Vorlesung über ein sozialwissenschaftliches Thema, das von der Solidarität der Gesellschaft über die Veränderungen der Familie bis zur Ethnologie der Stammesgesellschaften reichte. In Bordeaux entstanden zentrale Werke DURKHEIMS: *De la Division du travail social* (1893), *Les règles de la méthode sociologique* (1895), *Le suicide: étude de sociologie* (1897).

²¹ Ausbildungsjahr 1892/1893. Daten nach: <http://www.relst.uiuc.edu/durkheim>

²² Der Lehrstuhl war 1896 für FERDINAND BUISSON (1841-1932) eingerichtet worden. BUISSON war von 1879 bis 1896 Direktor des französischen Primarschulwesens und in dieser Funktion verantwortlich für die Durchsetzung der laischen Bildungsreform von JULES FERRY. Der Lehrstuhl von BUISSON wurde frei, als dieser 1902 in die Abgeordnetenversammlung berufen wurde.

²³ *Conférence sur la pédagogie de la renaissance* (akademisches Jahr 1902/1903), *La pédagogie au commencement du XIXe siècle (Pestalozzi et Herbart)* (1903/1904), *L'histoire de l'enseignement en France* (1904/1905), *Formation et développement de l'enseignement secondaire en France* (1905/1906 bis 1912/1913), *Histoire des doctrines pédagogiques* (1908/1909, 1909/1910). Die letzte Vorlesung im akademischen Jahr 1915/1916 war dem Thema gewidmet *Les grands doctrines pédagogiques du XVIIIe et du XIXe siècle*.

“Statt anzunehmen, dass wir schon ganz in den Zuständen drin sind, die wir zu irgendeinem Augenblick der Geschichte verwirklicht haben, gibt es in uns unter diesen Zuständen eine Fülle von nicht verwirklichten Möglichkeiten, von Keimen, die ewig schlafen können oder zum Leben erwachen, wenn die Notwendigkeit sie ruft. Die gegenwärtigen Zustände können aber wieder einschlummern, neue Zustände können auftauchen, alte und überholte Zustände könnten unter Formen wiedererwachen, die den neuen Lebensbedingungen angepasst sind. Das ist die Auffassung, die uns die Geschichte vom Menschen gibt; sie ist in bedeutsamer Weise von der unterschieden, die der alte humanistische Unterricht anwendete und eintrichterte” (DURKHEIM 1977, S. 304).

DURKHEIM hatte 1889 für die *Revue philosophique* die erste Auflage von FERDINAND TÖNNIES *Gemeinschaft und Gesellschaft* rezensiert.²⁴ Der typologische Gegensatz von “Gemeinschaft” einerseits und “Gesellschaft” andererseits wurde kritisiert und als unhaltbar hingestellt. Die Gesellschaft ist *eine*, die sich nicht in zwei soziale Welten völlig verschiedener Art unterteilen lässt. Interessant ist daran auch, dass DURKHEIM, der sehr viel rezensierte, die an TÖNNIES anschließende Geschichte der deutschen Gemeinschaftsideologie erst im Ersten Weltkrieg zur Kenntnis nahm (DURKHEIM 1915) und mit ähnlichen Argumenten kritisierte wie JOHN DEWEY im gleichen Jahr. Die nach 1890 stark anwachsende, internationale Literatur zur Reformpädagogik ist in der Wahrnehmung DURKHEIMS praktisch inexistent, wie sich an seinem Rezensionsverhalten ablesen lässt. Dagegen hat er die Entwicklung der pragmatistischen Philosophie sehr genau verfolgt (DURKHEIM 1955).²⁵

Moderne Wissenschaft sei empirische Forschung (research science), schreibt GEORGE HERBERT MEAD in seinen *Movements of Thought in the Nineteenth Century*,²⁶ und das schaffe Probleme für die traditionelle Philosophie, deren Konzepte und Doktrinen fragwürdig würden. Forschung ist hypothetisches Lernen, die Konzepte müssen getestet und können also nicht garantiert werden, Theorien sind keine Dogmen, sondern temporäre Überzeugungen im Lichte der bestehenden Erfahrungen und Fakten. Jedes einzelne Postulat kann nachfolgend zum Problem werden, alle Annahmen gelten nur “from the point of view of the science of the time” (MEAD 1936, S. 265).²⁷

Wissenschaftliche Forschung in diesem Sinne beginnt mit der Renaissance und setzt sich 19. Jahrhundert endgültig durch. Die Folgen für die Philosophie sind gravierend: “Wahrheit” wird verzeitlicht, das “Sein” geht über in Geschichte und “Gesellschaft” und kann nicht länger mit Hilfe einer feudalen Theorie verstanden werden. Die Philosophie kann die Resultate der Wissenschaft interpretieren (ebd., S. 343), aber sie ist weder imstande, sie zu

²⁴ Die Rezension wurde 1972 in englischer Übersetzung veröffentlicht (DURKHEIM 1972).

²⁵ *Pragmatisme et sociologie* hiess eine Vorlesung an der Sorbonne, die im akademischen Jahre 1913/1914 gehalten wurde. Sie ist 1955 unter Verwendung von studentischen Vorlesungsmitschriften ediert worden.

²⁶ Es handelt sich um zumeist stenographische Mitschriften von Vorlesungen für Undergraduate Students der University of Chicago. Die Vorlesungen sind von MEAD nicht für eine Veröffentlichung bestimmt gewesen. MEAD hat den Kurs *Movements of Thought in the 19th Century* zwischen Summer 1901 und Spring 1930 insgesamt neunzehnmals angeboten (LEWIS/SMITH 1980, App. 1,2). Sein ausgeprägtes historisches Interesse geht auch auf Vorlesungen von WILHELM DITHEY zurück, den MEAD im Sommersemester 1891 in Berlin über “Geschichte der Philosophie” gehört hat. Im Wintersemester 1890/91 hörte MEAD im übrigen FRIEDRICH PAULSENS Vorlesung zur Pädagogik. MEAD studierte vom 1888 bis 1891 in Leipzig und Berlin.

²⁷ “Science starts with certain postulates, but does not assume they are not to be touched. There is no phase of the world as we know it in which a problem may not arise, and the scientist is anxious to find such a problem. He is interested not merely in giving a systematic view of the world from a science already established but in working out problems that arise. This is the attitude of research science” (MEAD 1936, S. 265/266).

ersetzen noch mit Alternativen zu versehen. Eine Antwort auf diese Situation sei der von WILLIAM JAMES und JOHN DEWEY begründete Pragmatismus gewesen (ebd., S. 344f.). Eine seiner zentralen Einsichten bezieht sich auf die Theorie des experimentellen oder hypothetischen Lernens der Wissenschaft und erweitert sie zu einem allgemeinen Modell der Erziehung (BIESTA 1998; see OELKERS/TRÖHLER 2004).

“Forschung” und “Erziehung” sind nicht zwei getrennte Bereiche, sondern verweisen auf eine identische Erfahrung. Dafür werden zwei Quellen in Anspruch genommen:

“The sources of the pragmatic doctrine are these: one is *behavioristic psychology*, which enables one to put intelligence in its proper place within the conduct of form, and to state that intelligence in terms of the activity of the form itself; the other is the *research process*, the scientific technique, which comes back to the testing of a hypothesis by its working... If we connect these two by recognizing that the testing in its working-out means the setting-free of inhibited acts and processes, we can see that both of them lead up to ... a doctrine ..., and that perhaps the most important phase of it is this: that the process of knowing lies inside of the process of conduct” (ebd., S. 351/352; italics J.O.).

Pragmatismus ist daher eine praktische Philosophie, eine, wie die berühmte Phrase lautet, “bread-and-butter philosophy”. Sie unterscheidet nicht zwischen Denken und Sein, auch nicht zwischen Wissen und Handeln oder zwischen Theorie und Praxis. Sie verbindet Reflexion mit Verhalten:

“It brings the process of thought, of knowledge, inside of conduct” (ebd., S. 352).

Garant für diese Theorie ist einerseits der Forschungsprozess oder das Lernen an und mit Hypothesen, andererseits die Psychologie des “Behaviorismus” in der Version, die JOHN DEWEY und WILLIAM JAMES dem Konzept gaben (ebd., S. 392ff.).²⁸ Gemeint ist nicht die auf JOHN WATSONS *behaviorist manifesto* von 1913 zurück gehende Theorie des konditionierten Verhaltens,²⁹ sondern eine Theorie der intelligenten Anpassung, die Erfahrung als zeitliches Nacheinander versteht (ebd., S. 392) und Bewusstsein (consciousness) auf öffentliche Kommunikation bezieht, ohne rigoros “Intentionen” zu leugnen (ebd., S. 399ff.).³⁰

Eine der Voraussetzungen für die Entwicklung des Pragmatismus war die Veränderung der Arbeit in der sich rasch entwickelnden Industriegesellschaft. Zunehmende Arbeitsteilung ging einher mit Prozessen der Urbanisierung und damit der Neuformung des öffentlichen Bewusstseins. Erst in der modernen City konnte das Individuum sich von feudaler Vorherrschaft befreien, und zwar als “day laborer”, der Lohn für Leistung erhält, ohne Besitz reklamieren zu müssen (ebd., S. 175). Die City verlangte neue Formen der sozialen Kontrolle (ebd., S. 176), die weder feudal noch klerikal sein konnten. MEAD hatte im Jahrgang 1900/1901 des *Journal of Political Economy* GEORG SIMMELS *Philosophie des*

²⁸ Beginnend mit: WILLIAM JAMES: On Some Omissions of Introspective Psychology. In: Mind 9 (1884), S. 1-26.

²⁹ JOHN B. WATSON: Psychology as the Behaviorist Views It. In: Psychological Review 20 (1913), S. 157-177. WATSONS Manifest hatte Voraussetzungen sowohl in der Tierpsychologie des 19. Jahrhunderts als auch in der etwa von JAMES BALDWIN repräsentierten experimentellen Psychologie.

³⁰ Der Erfahrungsraum ist öffentlich (the space about us is public), die Intentionen dagegen sind privat. “The intent which the person has is not evident to the other person. He may make a guess at it, but it is only the person ... who knows definitely what he intends to do” (MEAD 1936, S. 401).

*Geldes*³¹ rezensiert, auf die diese Beschreibung wesentlich zurückgeht. SIMMEL (1989, S. 379ff.) hatte dargelegt, dass und wie die historische Ablösung von Naturalwirtschaft und Grundherrschaft die “Befreiung des Individuums” mit sich gebracht habe (ebd., S. 381), vorausgesetzt die “unbestimmten Existenzen der Grosstädte” (ebd., S. 596).

Grundlegend für die öffentlichen Formen der urbanen Existenz ist individuelle wie soziale “Differenzierung” (ebd., S. 631). Mit dieser Annahme muss die klassische Vorstellung aufgegeben werden, Gesellschaft sei eine geschlossene Entität oder ein “Körper”, der Individuen in sich aufnehme und dauerhaft an sich binde. Zugleich muss die Annahme aufgegeben werden, Individuen seien letzte, unteilbare Monaden, die unberührt sind vom Prozess ihrer Erfahrung. Differenzierung ist für SIMMEL sowohl räumlich als auch zeitlich zu verstehen, sie erfolgt im “Nebeneinander” wie im “Nacheinander” (ebd., S. 639), abzulesen an Phänomenen wie Arbeitsteilung und Mode.

MEAD geht ähnlich davon aus, dass die kontinuierliche Entwicklung der kapitalistischen Industriegesellschaft die soziale Situation grundlegend verändert hat. Gesellschaft und so Erziehung könnten nicht länger nach dem Muster des antiken Hauses (ancient house) verstanden werden (MEAD 1936, S. 185), also geschlossen und statisch. Für soziale Dynamik sorgt neben der Industrie die moderne Ökonomie, die sich am unbegrenzten Markt orientiert. Die neue “economic community” des 19. Jahrhunderts, so MEAD, war universeller als jede Kirche, und sie konnte auf metaphysische Begründungen verzichten (ebd., S. 187/188). “Also, it brought together people who were separated nationally, in language, in customs” (ebd., S. 188).

“Gesellschaft” aber ist nicht einfach dasselbe wie “Markt”. Vor allem gegen MALTHUS macht MEAD deutlich, dass die Freiheit des Tausches (freedom of exchange) nicht mit “Naturgesetzen” der Ökonomie in Verbindung gebracht werden könne. Arbeit und Kapital folgten keinen simplen Tendenzen von unablässig wachsendem Reichtum und zunehmender Verelendung, sondern müssten vor dem Hintergrund steigender Differenzierung und fortlaufender Problemlösung verstanden werden (ebd., S. 194ff.). “Societies develop ... by adjusting themselves to the problems they find before them” (ebd., S. 365/366). Soziale Anpassung ist immer intelligente Anpassung und so ein Prozess unausgesetzten Lernens.

“When we reach the human form with its capacity for indicating what is important in a situation, through the process of analysis; when we get to the position in which a mind can arise in the individual form, that is, where the individual can come back upon himself and stimulate himself just as he stimulates others; where the individual can call out in himself the attitude of the whole group; where he can acquire the knowledge that belongs to the whole community; where he can respond as the whole community responds under certain conditions when they direct this organized intelligence toward particular end; then we have this process which provides solutions for problems working in a self-conscious way” (ebd., S. 366).

MEAD versucht, den Evolutionsprozess auf soziale Organisation zu beziehen (ebd., S. 372) und dabei Anpassung (adaption) mit Intelligenz zu verknüpfen.³² Die moderne Gesellschaft benötigt intelligente Formen der sozialen Kontrolle, die nicht mehr einfach aus historischen Gewohnheiten bestehen kann. Gesellschaft ist daher *Kooperation*, zu verstehen

³¹ Erste Auflage Leipzig: Duncker&Humblot 1900, 1907 erschien die zweite, vermehrte Auflage. 1995 wurde eine von DAVID FRISBY besorgte englische Übersetzung veröffentlicht (*The Philosophy of Money*, New York: Routledge 1995).

³² Die Basisidee der “general intelligence” geht zurück auf die Tierpsychologie des 19. Jahrhunderts.

als hoch komplexe Aktivität, die auf sozialer Abstimmung basiert, also nicht einfach auf Gewinn oder Verlust (ebd., S. 375).

“Denken” bezieht sich auf “public consideration”, “it is taking the attitude of others, talking to other people, and then replying in their language. That is what constitutes thinking” (ebd., S. 375/ 376).³³

Das Konzept der Erziehung müsse hier anknüpfen, also mit einer Theorie des Sozialen verbunden werden, ohne sich auf die Geschichte verlassen zu können. Im Prozess der gesellschaftlichen Differenzierung verliert die *Geschichte der Pädagogik* ihre normative Kraft. Geschichte ist vergangene Problemlösung, sie mag Anregungspotential enthalten, aber kann nicht als verbindliche Tradition verstanden und für Politisierungsstrategien verwendet werden. Sie sichert nichts ab, offenbart keinen abschliessenden Sinn, sondern muss als offenes Forschungsproblem verstanden werden. Der deutsche Typus der *Geschichte der Pädagogik* (history of pedagogy) hat also finalen Charakter. Er hat weder Bestand vor der heutigen Datenlagen noch vor den nachplatonischen Theorien der Entwicklung. Es bleibt dann nichts anderes übrig, als die Geschichte der Erziehung (history of education) immer neu zu schreiben und die Selektionsprozesse der Historiographie möglichst rational zu gestalten.

Literatur

- BERUBE, M.R. (1994): *American School Reform: Progressive, Equity, and Excellence Movements, 1883-1993*, Westport, Conn.: Praeger.
- BIESTA, G.J.J. (1998): Mead, Intersubjectivity and Education. The Early Writings, *Studies in Philosophy and Education* 17, 73-99.
- BLEWITT, T. (Ed.) (1934): *The Modern Schools Handbook*. With an Introduction by A. Williams-Ellism, London: Victor Gollancz Ltd.
- BROOKS, J.R.: *King Alfred School and the Progressive Movement 1898-1998*, London: DE LA IGLESIA, M.E. (Ed.): Dartington Hall School. Staff Memories of the Early Years. Extere, Devon: Folly Island Press.
- DURKHEIM, É. (1889): Tönnies, F., *Gemeinschaft und Gesellschaft*. *Revue philosophique* 27: 416-33.
- DURKHEIM, É. (1915) : *L'Allemagne au-dessus de tout: la mentalité allemande et la guerre*. Paris: Colin.
- DURKHEIM, É. (1916) : « La Grandeur morale de la France: L'École de demain. » *Manuel général de l'instruction primaire*. *Journal hebdomadaire des instituteurs et des institutrices* 83,17 (8 janvier 1916): 217-28.
- DURKHEIM, É. (1938): *L'Évolution pédagogique en France*. Tome I: Des origines à la renaissance. Tome II: De la renaissance à nos jours. Intr. by M. HALBWACHS. Paris: Alcan.
- DURKHEIM, É. (1955): *Pragmatisme et sociologie*. Cours inédit prononcé à la Sorbonne en 1913-14 et restitué d'après des notes d'étudiants et avec Préface par A. Cuvillier. Paris: Vrin.
- Durkheim, É. (1972): "A Review of Ferdinand Tönnies' *Gemeinschaft und Gesellschaft*." *American Journal of Sociology* 77,6: 1193-9.
- DURKHEIM, E. (1977): Die Entwicklung der Pädagogik. Zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich. Transl. by L. SCHMIDTS. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- EGAN, K. (2002): *Getting it Wrong from the Beginning*. Our Progressive Inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget. New Haven/London: Yale University Press.

³³ Zur Konstruktion des *social mind* vgl. VALSINER/VAN DER VEER (2000).

- GAUTHIER, C.&M. TARDIF (1996): *La pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaetan Monrin éditeur.
- HAMELINE, D. (1993): Adolphe Ferrière (1879-1960), *Prospects. The Quarterly Review of Comparative Education* Vol. XXIII, No. 1.2, 373-401.
- LANGE, W. (1884): Die Autonomie der modernen Pädagogik (1869), *Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht* Heft II, März-April, 99-117.
- LEWIS, D.J./SMITH. R. L. (1980): *American Sociology and Pragmatism: Mead, Chicago Sociology and Symbolic Interaction*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- MEAD, G.H. (1936): *Movements of Thought in the Nineteenth Century*. Ed. by M. H. MOORE. Chicago/London: University of Chicago Press.
- NOHL, H. (1933): Die pädagogische Bewegung in Deutschland. In: H. NOHL&L. PALLAT (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*. Vol. 1: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. Langensalza/Berlin/Leipzig: Beltz, 302-374.
- NOHL, H.: (¹2002): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- NOHL,H.&L. PALLAT (Hrsg.) (1933): *Handbuch der Pädagogik*. Bd. 1: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens, Langensalza/Berlin/Leipzig 1933: Beltz.
- OELKERS, J.: (1999): Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme, *Zeitschrift für Pädagogik* 45, 4, S. 461-483.
- OELKERS, J. (2002): Die Natur des Kindes vor Rousseau. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* Heft 1.
- OELKERS, J.&D. TRÖHLER (Eds.) (2004): *Die Pädagogik des Pragmatismus im Kontext*, Zürich: Pestalozzianum.
- SCHEIBE, W. (1944): *Abriss der deutschen Erziehungswissenschaft*. Leipzig: Schaeffer.
- SCHEIBE, W. (²1971): *Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932*. Eine einführende Darstellung. Weinheim/Basel: Beltz.
- SIMMEL, G.: (1989): *Philosophie des Geldes*. Ed. by D.P. FRISBY&K. Chr. KÖHNKE. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- VALSINER, J./VAN DER VEER, R. (2000): *The Social Mind. Construction of the Idea*, New York: Cambridge University Press.