

Oldenburger Universitätsreden

Nr. 5

Jürgen Helmchen

**Die Internationalität der
Reformpädagogik**

**vom Schlagwort zur historisch-vergleichenden
Forschung**



**Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
1987**

VORWORT

Die Aufmerksamkeit, die Frankreich auf dem Gebiet historischer und vergleichender pädagogischer Forschung geschenkt worden ist, ist im deutschsprachigen Raum noch nie sehr entwickelt gewesen. Diese Lücke soll wenigstens teilweise durch ein Forschungsprojekt geschlossen werden, das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) finanziert wird. Das Projekt trägt den Titel "Die Beziehungen der frankophonen 'Education Nouvelle' zur deutschen Reformpädagogik", ist im Institut für Erziehungswissenschaft I des Fachbereiches I Pädagogik angesiedelt und wird von Friedrich W. Busch und Jürgen Helmchen durchgeführt.

Wir veröffentlichen in diesem Heft der Oldenburger Universitätsreden einen Text, der im Vorfeld der Projektbeantragung entstanden ist und mit den Mitgliedern des Arbeitsbereiches Historische und Vergleichende Bildungsforschung diskutiert wurde. Wir gehen davon aus, daß die von Jürgen Helmchen entwickelten Gedanken das Interesse eines größeren Kreises von Erziehungswissenschaftlern und Historikern finden sollten und machen sie auf diesem Wege zugänglich.

Oldenburg, 3. Februar 1987

Friedrich W. Busch

Jürgen Helmchen

*Ein Beitrag über die Beziehungen der frankophonen
Education Nouvelle und der deutschen
Reformpädagogik*

**I Internationalität in der erziehungshistorischen
Forschung über die reformpädagogische Epoche**

**1) Der Gesichtskreis der deutschsprachigen Lite-
ratur zur Reformpädagogik**

Der an der Geschichte und Entwicklung der Reformpädagogik Interessierte stößt in der deutschsprachigen Literatur regelmäßig auf die Andeutung eines internationalen Zusammenhangs jener überwiegend als "Bewegung" bezeichneten pädagogischen Reformphase. Bereits früh in der Literatur über die Reformpädagogik ist von einem ihrer hervorragenden Betrachter darauf hingewiesen worden (FLITNER 1931/32) - abgesehen von der ohnehin internationalen Praxis auch vieler "Theoretiker" unter den Reformpädagogen (vgl. weiter unten zu Petersen)¹⁾. Diese in die jüngeren Darstellungen jener pädagogischen Reformphase immer weiter "mitgeschleppten" Andeutungen sind jedoch nicht

bezüglicher Angaben verbunden gewesen; vielmehr hat es den Anschein, als ob es sich dabei um eher stereotype Formulierungen handelte, die keine weiteren Konsequenzen für die Forschungsfragestellungen zeitigten, im Gegenteil: nach deren Einfügung man ungestörter die traditionelle nationale Beschränkung des Gesichtsfeldes perpetuieren konnte.

Begibt man sich dann in den umfriedeten Bereich, innerhalb dessen die Bewegung der Pädagogik als "deutsch" wahrgenommen wird, befindet man sich freilich schon hier vor einer fast unübersehbaren Fülle von Literatur. Bei näherem Hinsehen stellt sich dann heraus, daß diese Literatur aus der und über die Reformpädagogik in ihrer Gesamtheit nicht nur ihrer Quantität wegen kaum übersehbar ist, sondern auch kaum einen inneren Zusammenhang bildet, kurz: äußerst unsystematisch ist, ja geradezu ein "chaotisches" Bild der fraglichen Epoche zeichnet und damit jeden zu warnen scheint, der sich anschickt, aus der - vielleicht noch explizit oder implizit interessengebundenen - "zeitgeschichtlichen" Forschung womöglich eine historische zu machen. Selbstverständlich soll hier nicht unterschlagen werden, daß es Eingriffe gegeben hat, die es unternahmen, in diese widersprüchliche Epoche hinsichtlich der Konzepte wie auch bezogen auf die vorliegende Literatur Ordnung und die Vorstellung von einer systematischen Abfolge, nachvollziehbaren Beziehungen etc. hineinzubringen; u. a. haben sie zu verschiedenen Text-Herausgaben geführt (FLITNER/ KUDRITZKI; RÖHRS; DIETRICH, um nur einige zu nennen). Die Ausgabe von FLITNER/KUDRITZKI, 1961/62 zum ersten Mal erschienen, stellt mit der Auswahl von Texten auch zugleich eine Art kommentierter Auswahlbibliogra-

FLITNER/KUDRITZKI, 1961/62 zum ersten Mal erschienen, stellt mit der Auswahl von Texten auch zugleich eine Art kommentierter Auswahlbibliographie dar und informiert in groben Zügen über die Biographien der in diese zwei Bände aufgenommenen Reformpädagogen aus dem deutschsprachigen Raum. Da die Zusammenstellung von FLITNER/KUDRITZKI aber eben nur eine Auswahl darstellte und auch schon Anfang der sechziger Jahre erfolgte, war ein Anlauf zu einer zweiten (kommentierten) Bibliographie zur Reformpädagogik mehr als überfällig (BECKERS/RICHTER 1979).

Beide Publikationen, die in ihrer zeitlichen Distanz hier durchaus als charakteristisch für die Phasenverläufe der Forschung über die Epoche der Reformpädagogik angesehen werden können, insofern nämlich ihr Erscheinungsdatum als Indikator für die Schwankungen anzusehen ist, denen das Interesse an der Reformpädagogik in den letzten Jahrzehnten unterlag, haben allerdings gemeinsam, daß sie kaum Veröffentlichungen anderer, nicht deutschsprachiger Länder enthalten. Ist das bei FLITNER/KUDRITZKI aus der ihnen eigenen Weise der Konzeptualisierung, innerhalb derer sie sich ausdrücklich auf die Sammlung von Zeugnissen der deutschen Reformpädagogik beschränkten, nicht weiter verwunderlich, da sie insgesamt noch der geisteswissenschaftlichen Interpretation der reformpädagogischen Epoche entstammt, so fällt doch auf, daß sich in der Bibliographie von BECKERS/RICHTER nicht auch wenigstens jene Veröffentlichungen wiederfinden, die in den Arbeiten von Hermann RÖHRS genannt werden und die auf internationale Aspekte hinweisen. RÖHRS hat sich als einziger in den letzten

Jahrzehnten intensiver um eine Darstellung der - Internationalität der reformpädagogischen Epoche bemüht. Die Autoren dieser letzten Bibliographie zur Reformpädagogik halten dennoch ihre Einschränkung auf die deutschsprachige Literatur in den überblicksartigen Kommentaren zu den einzelnen Themenkomplexen gerade für wert genug, sie in einem knappen Satz festzustellen, hieran aber nicht eine Andeutung des damit hervorgerufenen Problems zu knüpfen.

Mit Ausnahme von Hermann RÖHRS also, dessen hier interessierende Arbeiten weiter unten noch kurz betrachtet werden sollen, erfordern es die meisten der einschlägigen Forschungen, die Andeutungen einer internationalen Dimension der reformpädagogischen Epoche mühsam zusammensuchen. Gleichwohl ist dies Gegenstand einer immer neu aufgelegten Formel. Da nun aber angenommen werden kann, daß dies nicht absichtliche Ausblendung ansonsten zutage liegender Erkenntnisse seitens der Forschung ist, muß nach den Ursachen für dieses fortbestehende Desiderat gefragt werden.

Auch bereits ein oberflächlicher Blick auf die Problematik lehrt, daß jene widersprüchliche Forschungssituation ihre Ursache darin findet, daß bislang für die dokumentarische und systematisierende Aufarbeitung jener Quellen, die deutlicher als in pauschalisierenden Andeutungen Auskunft über die Beziehungen von Vertretern bzw. leitenden Vorstellungen der reformpädagogischen Epoche über nationale und Sprachgrenzen hinweg geben könnten, fast überhaupt nichts getan worden ist. Gilt das schon für die Inlands-Quellen, um wieviel mehr muß man dies für die ausländischen Quellen als gültig anse-

hen. Ist die Vernachlässigung dieser Dimension in den vierziger bis sechziger Jahren auf dem ehemaligen Interpretationshintergrund der geisteswissenschaftlichen" Pädagogik mit ihrer "Germanozentriertheit" noch nachvollziehbar (wenngleich nicht als berechtigt anzusehen) und kann dies u. U. noch der spezifischen Form des Abbrechens und des Wiederbeginns eines erheblichen Teils der deutschen pädagogischen Wissenschaft und Praxis 1933 bzw. 1945 zugeschrieben werden, so stünde doch einer heutigen Beschäftigung mit der reformpädagogischen Epoche diese nationale Beschränkung eigentlich nicht mehr zu. - Allerdings soll mit diesem auf die bundesrepublikanische (und grosso modo auch auf die DDR-Forschung zu diesem Problem) gemünzte Aussage nicht etwa behauptet werden, daß in der ausländischen Literatur über die reformpädagogische Epoche diese nationale Zentriertheit durchweg vermieden würde; gerade die deutsche Reformpädagogik rief in der Vergangenheit erhebliche Unsicherheit und gar Ablehnung etwa bei französischsprachigen Wissenschaftlern hervor, da sie zumindest in einem unklaren Verhältnis zum Nationalsozialismus gesehen wurde. Dies führte neben dem Problem der sprachlichen Kompetenz zeitweise zu groben Verdrehungen, von denen weiter unten noch die Rede sein soll.

2) Zu den Ursachen des Desiderats - offene erziehungsgeschichtliche Fragen

Die Situation in der deutschen Literatur kann zurückgeführt werden auf zwei Faktoren: erstens - sieht man einmal von den geistesgeschichtlichen

Einordnungen der reformpädagogischen Epoche, wie sie von NOHL oder FLITNER vorliegen, ab und versucht man, hinter diesen Interpretationen näher an die konkreten Geschichtsverläufe heranzugelen - stellten sich internationale Beziehungen unter den Repräsentanten der Reformpädagogik, der Education Nouvelle, New Education oder Progressive Education (um sie bei den Namen zu nennen, die sie sich selbst gaben) eher auf der Ebene der Erziehungs- und Schulpraxis als auf der Ebene der theoretischen und begrifflichen Fassung sich vollziehender Praxis her. Zweitens - und das ist die Folge dieses ersten Faktors, wenn es dann um das Studium dieser Epoche als historisches Datum geht - erfordert der Versuch, die internationalen Beziehungen auf diesem Feld aufzudecken, ein erneutes Studium von Quellenmaterial, wenn nicht gar die Erschließung von neuem.

Wenn Hermann RÖHRS in seinen über viele Jahre, ja Jahrzehnte hinweg betriebenen Aufbereitungen und Darstellungen der reformpädagogischen Epoche sowohl im Jahre 1965 als auch noch 1980 aufs Wort gleich dieselbe Formulierung zur Charakterisierung eines "blinden Flecks" der Literatur über diesen Zeitraum deutscher pädagogischer Geschichte gebrauchen kann, muß das aufmerken lassen. RÖHRS schreibt:

"Wir haben uns unter der Nachwirkung des von Nohl geprägten Begriffs der Reformbewegung stillschweigend daran gewöhnt, die deutschen Reformversuche und Beiträge in ihrer Ursprünglichkeit zu überschätzen. Dagegen gilt es, darauf aufmerksam zu machen, daß die Reformpädagogik von Anbeginn an eine Weltbewegung ist, der

es um die Erneuerung des Menschen und seiner Formen der Lebensgestaltung durch das Medium der Erziehung und Bildung geht." (RÖHRS 1980, S. 64 f sowie ders. 1965, S.10)

Aus der fünfzehnjährigen Kontinuität dieser Formulierung muß man schließen, daß in dieser Zeit offenbar keine wesentliche Erweiterung des Forschungs- und Interpretationsrahmens stattgefunden hat! In der Tat gehen die aus jener Zeitspanne datierenden Veröffentlichungen zur Reformpädagogik, zu ihrer Geschichte, Entwicklung und Wirkung nur sehr am Rande auf die internationale Dimension ein. Jener Artikel ANWEILERS aus dem Jahre 1961, der sich gegen die geisteswissenschaftliche Interpretation abzuheben versucht und insofern einen Anlauf macht, die spezifisch deutsche Beschränkung aufzuheben, als er den Zusammenhang und die konzeptionelle Verflechtung zwischen DEWEY, KERSCHENSTEINER, BLONSKIJ u. a. gegen das NOHLsche Bild zur Geltung bringt, schränkt sich auf die Betrachtung der Arbeitsschulkonzepte ein und gibt daher kaum mehr als einen kurzen Überblick. So bleibt ANWEILERS Artikel nur eine illustrierende Andeutung, die auch schon deshalb keine weiteren Wirkungen zeitigte, als sie vor allem in den Diskussionsrahmen über die polytechnische Bildung eingestellt wurde (vgl. ANWEILER 1961). Auch in jüngeren Arbeiten wird die Internationalität der reformpädagogischen Epoche immer wieder angedeutet; eine genauere Analyse findet jedoch nicht statt. SCHEIBE (1969) erwähnt nur sehr undeutlich die Beziehungen, die sich inhaltlich von der deutschen Arbeitsschulkonzeption zur Vorstellung

FERRIEREs oder BOVETs von der "Ecole Active" spannen oder zu FREINETs Programmatik.

KUHNERTs Versuch, herauszuarbeiten, wie die Reformpädagogik und der Faschismus zueinander standen, bedeutet von der Fragestellung her bereits eine Einschränkung auf die Geschichte der deutschen Reformpädagogik.²⁾ Auch SCHONIG konzentriert sich auf die Darstellung der Reformpädagogik in der deutschen pädagogischen Geschichtsschreibung und Traditionspflege, bei der zwangsläufig der von der "geisteswissenschaftlichen" und "lebensphilosophischen" Pädagogik gegebene "nationale" Interpretationsrahmen auch die Schranke der Wahrnehmung und der Kritik sein mußte.

Angesichts dieser fast als desolat zu bezeichnenden Forschungssituation stellte Rudolf LASSAHN zuletzt fest:

"Die bisherige Bearbeitung der Epoche ist so unzulänglich, daß nicht einmal über Abgrenzung und Einteilung eine einhellige Meinung besteht, der Zusammenhang mit der Realgeschichte wurde nicht dargestellt, in den meisten historischen Beschreibungen dieser Zeit gibt es nicht einmal einen ersten Weltkrieg. Es fehlt eine Gesamtdarstellung, die die pädagogische Bewegung in den Zeitgeist einreihet. Nohl verwies auf diesen Zusammenhang, indem er die pädagogische Bewegung 'größten historischen Ausmaßes' verbunden und verflochten sah mit den anderen Bestrebungen, Sozialismus, Innere Mission, nationale Bewegung und mit den Problemen des Liberalismus. Aufgearbeitet wurde diese nur aufge-

zählte Thematik an keiner Stelle." (LASSAHN 1984, S. 278)

Diese Feststellung zielt auf die deutsche Literatur zum Thema und auf die dort vorgenommenen Systematisierungen in Bezug auf die deutsche Reformpädagogik. Liberalismus, Sozialpolitische Bewegung, nationale Bewegung, Frauenbewegung, Sozialismus, Innere Mission, etc. sind nun allerdings Strömungen, die von vornherein keine nationalen Beschränkungen dulden. Man denke bloß an den Zusammenhang von Friedensbewegung (nach dem ersten Weltkrieg) bzw. Völkerbundbewegung und Reformpädagogik, worauf H. RÖHRS hingewiesen hat (RÖHRS 1983). Jedoch:

"Wenn übereinstimmend 1933 als Ende der Bewegung angesehen wird, hält man sich strikt an ein deutsches politisches Datum ..."
(LASSAHN 1984, S. 282)

Der adäquaten Behandlung der Sache dürfte diese Schranke nicht zugute kommen, der Originalität der Forschung noch viel weniger. LASSAHN u. a. bewegt diese Zustandsbeschreibung dazu, von einem "unerschlossenen Erbe" der Reformpädagogik zu sprechen,³⁾ und er bietet allein schon aus der kritischen Sicht auf wenige vorliegende deutsche Forschungen genug Indizien, die zur Zurückhaltung gegenüber dem Erklärungswert bestehender Darstellungen anhalten. Seiner Ansicht nach führen wohl auch Forschungen aus der DDR nicht weiter - mit keinem Wort erwähnt er die dortige wechselvolle Geschichte jenes "Erbes". Die dortige "Internationalität" beschränkt sich freilich weitge-

hend auf die Herstellung eines konzeptionellen Zusammenhangs zwischen Arbeitsschule und den Vorläufern der polytechnischen Bildung. Diese Einseitigkeit in der historischen Aufarbeitung hat selbstverständlich ihren Grund in der dort zweimal mit Vehemenz geführten und beide Male schließlich ideologisch bereinigten Debatte über die Reformpädagogik. Denn immerhin hatte ja früher bereits in der Sowjetunion die marxistisch-leninistische Pädagogik den "Sieg" über die "Pädologie" davongetragen.

Man kann vermuten, insbesondere wenn man sich den historischen Sinn der NOHL'schen Rede von der "Deutschen Bewegung" zu vergegenwärtigen sucht, daß es sich bei der älteren, d. h. von NOHL, FLITNER, WENIGER auf geisteswissenschaftlich geprägte Weise betriebene, aber auch von HILKER versuchten Historiographie der Reformpädagogik überwiegend gar nicht eigentlich um Geschichtsschreibung handelt, sondern um den Versuch, historische, politisch-ideologische Prämissen ganz bestimmter Provenienz zu illustrieren und dabei einen Standort innerhalb einer Geschichte zu definieren, die man selbst entscheidend mitgeprägt hat. Eine solche Standortbestimmung ist nun aber von ihrer Funktion her und in Bezug auf die Klarstellung historischer Entwicklung etwas ganz anderes als ein Beitrag zur historischen Forschung. Es handelt sich dabei noch eher um Dokumente zur Reformpädagogik selbst, denn um Historiographie - um "Zeitzeugen", deren Beitrag unverzichtbar bleibt, aber dennoch eine spezifische, nämlich an den Leitideen der Zeit orientierte Befangenheit erkennen läßt. Dies sagt über die mögliche Luzidität und die Legitimität der geäußerten Ansichten, der Analysen

und Perspektiven noch gar nichts aus; wie problematisch es jedoch wäre, sich mit solchen Charakterisierungen der reformpädagogischen Epoche zufriedenzugeben, könnte deutlich werden, wenn man sich BLANKERTZ' Einschätzung der Verwicklung von Pädagogik und gesellschaftlichen bzw. nationalen Leitvorstellungen in den ersten dreißig Jahren dieses Jahrhunderts vor Augen hält. In allgemeiner Einschätzung der damaligen gesellschaftlichen Situation der Reformpädagogik schreibt er,

daß "durchgehender Ausgangspunkt der politisch-pädagogischen Stellungnahmen während des ersten Weltkriegs, auch der Autoren, die dann während der Weimarer Republik bis in die Zeit der Bundesrepublik hinein als Hauptrepräsentanten der Erziehungswissenschaft galten unter ihnen Georg Kerschensteiner, Hermann Nohl, Eduard Spranger, Theodor Litt und Paul Natorp - (...) eine Frontstellung der deutschen Kultur gegen die westliche Zivilisation (war). Damit verbunden war der Gedanke, die Freiheit der Deutschen sei in der qualitativ definierten 'Gemeinschaft' ausgedrückt, während - im Gegensatz dazu - die Gleichheit der Demokratien eine nur mechanische sei, die zur quantitativ bestimmten 'Gesellschaft' führe." (BLANKERTZ 1982, S. 227 - Hervorh. J.H.)

Obwohl sich LASSAHN kritisch gegen BLANKERTZ und seine Charakterisierung der Reformpädagogik wendet (die in seiner "Geschichte der Pädagogik" zugegebenermaßen etwas pauschalierend ausfällt), muß immerhin daran festgehalten

werden, daß die von LASSAHN geforderte Einbettung der auf die reformpädagogische Epoche bezogenen erziehungsgeschichtlichen Forschung in eine allgemeine "Zeitgeist"-Forschung diesen von BLANKERTZ, aber auch von anderen Autoren betonten Zusammenhang von Reformpädagogik und der deutschen Variante von Lebensphilosophie und Geisteswissenschaft nicht unterschlagen darf (vgl. BECKERS/RICHTER, 1979, S. 28). Im internationalen Maßstab lassen sich die Konsequenzen einer solchen Forderung etwa erahnen, wenn man weiß, daß der Anstoß zur Gründung der repräsentativsten internationalen reformpädagogischen Vereinigung, des "New Education Fellowship" ("Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle" bzw. "Weltbund für Erneuerung der Erziehung") 1921 von Beatrice ENSOR ausging, die dem Umkreis der englischen Theosophischen Gesellschaft entstammte.⁴⁾

Nehmen wir noch ein anderes Beispiel für den inkonsistenten Untergrund, auf dem sich die Konzeption der internationalen Reformpädagogik erhebt, hinzu: aus ihm wird auch deutlich, welche andere "Lagerung" die aus den verschiedenen "nationalen" Kulturen gespeisten Widersprüchlichkeiten besitzen. Obgleich nämlich der Bezug auf den wissenschaftlichen Positivismus bei einem anderen Hauptvertreter der "Neuen Erziehung", der frankophonen "Education Nouvelle", nämlich dem Schweizer Adolphe FERRIERE (der von PETERSEN als "Großsiegelbewahrer" der Reformpädagogik bezeichnet wird, vgl. RÖHRS 1980, S. 53), präziser noch der Bezug auf die experimentell verfahrenende, positive Psychologie eines CLAPAREDE oder BOVET ein Hauptcharakteristikum jener frankophonen Variante der Reformpädagogik darstellt, lassen sich auch dort

spiritualistische Komponenten, aus denen heraus das pädagogische und pädagogisch-wissenschaftliche Engagement entfaltet wird, nicht übersehen. Diese Dimension reicht von FERRIEREs Bemühungen um die Ausarbeitung einer "psychologischen Typologie" bis zur Anlehnung an lebensphilosophische Betrachtungsmuster etwa in der häufig weit ausgreifenden Argumentation mit dem Begriff des "élan vital", mit dem sich FERRIERE eindeutig an die BERGSONsche Lebensphilosophie anlehnt. Weitere Belege wären nicht schwer zu finden - und interessant wäre es in diesem Zusammenhang auch, den Andeutungen VIALs über den jungen PIAGET nachzugehen (vgl. VIAL 1983). Gleichwohl gibt sich dieser Zweig der internationalen Reformpädagogik betont szientistisch und ist bei der Verteidigung der "neuen Methoden" durchaus auf effektive Instrumentalität bedacht.

3) Markierungen einer international vergleichenden historischen Bildungsforschung über die Reformpädagogik

Diese wenigen Andeutungen, die freilich der Präzisierung bedürften, mögen genügen, um zu veranschaulichen, wie sehr auch heute noch die Behauptung eines internationalen Zusammenhangs - selbstverständlich begründetes - Postulat bleibt. Dies gilt auch dann, wenn man die Publikationen von Hermann RÖHRS berücksichtigt, die sich von der gängigen Interpretation NOHLs und FLITNER/KUDRITZKIs abzuheben versuchen und in ihren weit ausgreifenden Darstellungen der Vorgänge die historiographischen Desiderata vor Augen

führen. RÖHRS' Verdienst in diesem Zusammenhang ist es, den bis jetzt in dieser Hinsicht eher unaachtsamen Zeitgenossen wesentliche Elemente der Geschichte dieser Epoche dokumentiert und kommentiert und damit wenigstens teilweise erhalten zu haben. Seine Darstellungen der internationalen Reformpädagogik selbst greifen jedoch kaum auf eine systematisierende Weise in die Zusammenhänge hinein; seine Studie über die nord-amerikanische "Progressive Education Association" z. B. enthält eine ausführliche Schilderung dieser auch auf internationaler Ebene und im "Weltbund ..." wichtigen Organisation, mündet aber nicht in eine systematische Behandlung der internationalen Entwicklungsverläufe auf dem Sektor der pädagogischen Erneuerung (vgl. RÖHRS 1977a).

Eine Ausnahme von diesem Befund kann auch nicht gemacht werden, wenn man die verschiedenen Schilderungen der Entwicklung und des Wirkens des "New Education Fellowship" berücksichtigt. Diese Darstellungen (vgl. etwa RÖHRS 1977b; BOYD/RAWSON 1965) sind eher als "Rahmenvorgaben" anzusehen, deren explikative Füllung mit historisch und vergleichend-erziehungswissenschaftlicher Forschung eigentlich erst noch zu geschehen hätte.

Inwieweit die mangelhafte historische Aufarbeitung der reformpädagogischen Epoche nicht nur den vorgegebenen Interpretations- und Periodisierungsschemata anzulasten ist, sondern auch diese Interpretationsschemata auf ihre Funktion in gesellschaftspolitischer Hinsicht befragt werden müssen, sei hier als Problem nur benannt. BLANKERTZ gibt in seiner abrißhaften Darstellung der Geschichte der

Pädagogik einen Hinweis darauf, in welche Richtung eine diesbezügliche Nachforschung gehen könnte, wenn er schreibt,

"daß eine übergreifende Denk- und Urteilsstruktur für den Menschen dieser Zeit bestanden hat und über schärfste, ja als unvereinbar geltende politischweltanschauliche Gegensätze hinweg reichte." (BLANKERTZ 1982, S. 304)

Das aus diesem Umstand hervorgehende Erstaunen, das ja nicht zuletzt zu derartigen Zuordnungen geführt hat, wie sie SCHONIG oder KUHNERT vornehmen oder auch wie sie in der DDR zu finden gewesen sind, könnte Aufklärung erfahren, wenn es gelänge, den deutschen Beobachtungshorizont zu übersteigen. Dabei wird auch die von LASSAHN geforderte "Zeitgeist"-Forschung sich im internationalen Rahmen umsehen und die Gefahr vermeiden müssen, sich bereits ausgehend von dem Paradigma um eine solche Dimension der Forschung zu bringen.⁵⁾

Eine eingehendere Beleuchtung des internationalen Zusammenhangs oder von Aspekten desselben könnte am Rande auch auf weitere Pfade in der Erforschung der deutschen pädagogischen Emigration nach 1933 hinweisen (vgl. dazu z. B. FEIDL-MERZ 1983).⁶⁾

II Genf: Drehscheibe der internationalen Reformpädagogik in den 20er Jahren - Das "Institut Jean-Jacques Rousseau"

Der diesem kurzen Rundblick über die deutschsprachige Forschung zum internationalen Zusammenhang der Reformpädagogik nunmehr angeschlossene Abschnitt soll als ein vorläufiger Ansatz zu einer ersten Aufbereitung des Forschungsproblems verstanden werden und ist - auch im Hinblick auf die mit den Namen NOHL, FLITNER und WENIGER nur andeutungsweise bezeichneten Darstellungsweise jenes Abschnitts pädagogischer Geschichte - mit Absicht "gegen die Maschen" gestrickt, um den Blick freier zu haben. Die Problemformulierung ist also nicht - wie dies traditionell bisher zu geschehen pflegte - *in erster Linie* aus dem Bestand der üblichen deutschsprachigen Literatur zu diesem Thema heraus entwickelt, sondern nimmt bewußt die frankophone Education Nouvelle und einige ihrer Vertreter zum Ausgangspunkt der Überlegungen. Ein solcher Zugang zum Forschungsproblem entstand durch Arbeitsmöglichkeiten im Archiv des Instituts Jean-Jacques Rousseau in Genf, in dem der Nachlaß von Adolphe FERRIERE aufbewahrt wird und das viele Materialien enthält, von denen aus die internationalen Beziehungen in der Epoche der Reformpädagogik ausgeleuchtet werden können sowie durch Studien im Archiv des Bureau International d'Education. Daraus ergaben sich neben den Hinweisen auf dokumentarisch festzustellende Verbindungen unter Reformpädagogen über die nationalen Grenzen hinweg spezifisch (weil wiederum national) geprägte Perspektiven auf die deutsche Reformpädagogik.

national) geprägte Perspektiven auf die deutsche Reformpädagogik.

- 1) Adolphe FERRIERE: Schlüsselfigur der internationalen Reformpädagogik. Die frankophone Education Nouvelle im internationalen Rahmen

Im Jahre 1927 bezeichnete Peter PETERSEN den Schweizer Adolphe FERRIERE im Vorwort zur deutschen Übersetzung von "L'Ecole Active" unter dem Titel "Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule", FERRIEREs pädagogisch programmatisches Hauptwerk, (FERRIERE 1927), als den "Großsiegelbewahrer" der Reformpädagogik. Das ist eine gewichtige Bezeichnung, deutet aber auch untergründig etwas von dem spezifischen Zusammengehörigkeitsgefühl der Reformpädagogen der ersten (und zweiten) Generation an. Wenn Adolphe FERRIERE, Professor am international anerkannten "Institut Jean-Jacques Rousseau" in Genf und stellvertretender Direktor des "Bureau International d'Education", Mitbegründer und eine der Hauptfiguren des "New Education Fellowship", bis 1931 Chefredakteur von dessen französischsprachiger Zeitschrift "Pour l'Ere Nouvelle", sich über die Ziele, die Geschichte und die bis in die Endphase der zwanziger Jahre angewachsenen Probleme der "Neuen Erziehung", d. h. der Reformpädagogik äußert,⁷⁾ so hat er eigentlich keinen Grund, bescheiden aufzutreten. Mit COUSINET, BINET, CLAPAREDE, BOVET, WALLON, LANGEVIN, dem frühen PIAGET und vor allem dem "spiritus rector" frankophoner Education Nouvelle, Ovide

DECROLY, im Hintergrund oder zur Seite, waren auch bereits in den ersten fünfundzwanzig Jahren dieses Jahrhunderts genug Markierungen gesetzt, um die frankophone Education Nouvelle im Kreise der - vor allem west- und südeuropäischen sowie nordamerikanischen - Erneuerungsbestrebungen auf dem Gebiet von Schule und Erziehung als gewichtig erscheinen zu lassen.⁸⁾

Da nimmt sich denn auch unter Berücksichtigung der "Bewegungsform" der länderübergreifenden Reformpädagogik der hymnische Ton eines Buches, von dem ausgehend hier einige Pfade der Verbindungen zwischen frankophonen Vertretern der Education Nouvelle und der deutschen Reformpädagogik beleuchtet werden sollen, nämlich des 1928 erschienen kleinen Bandes von FERRIERE "Trois Pionniers de l'Education Nouvelle", doch seltsam aus. Es scheint nämlich so, als ob die Lobpreisungen, die FERRIERE dem Deutschen Hermann LIETZ und seinen Landerziehungsheimen widmet und die er Guisepepe LOBARDO-RADICE sowie Frantisek BAKULE sich gleichsam selbst singen läßt, Teil einer abzutragenden "geistigen Dankeschuld" seien - als ob der pädagogische Fortschritt in anderen Sprach- und Kulturregionen, zumal in Deutschland oder England, höher eingeschätzt würde als im frankophonen Bereich (vgl. FERRIERE 1928a).⁹⁾

Wenngleich diese Faszination bei FERRIERE starke biographische Züge trägt - er war um die Jahrhundertwende bei LIETZ Heimlehrer - so wäre damit doch noch nicht das emphatische Engagement FERRIEREs für diese spezielle Variante der Reformpädagogik, nämlich die Landerziehungsheime,

begreiflich. Wenn für FERRIERE die LIETZschen Anstalten gleichsam den Prototyp der "Ecole Nouvelle" verkörpern, - in der Übersetzung der deutschen Bezeichnung ins Französische, so wie FERRIERE sie regelmäßig vorgenommen hat, deutet sich dies an: sie heißen bei ihm schlicht "Ecoles Nouvelles á la Campagne"¹⁰⁾ so kann hier nur vorläufig angemerkt werden, daß alles jenes, was mit dem deutschen Ausdruck "Erziehungsheim" an Traditionen und "Geisteshaltungen", pädagogischen und sozialen Konzepten zum Vorschein gebracht wird, von FERRIERE - wenigstens nach außen hin - absichtlich etwas im Dunkeln gelassen wird.¹¹⁾

Man mag an dieser Stelle der ja auch erst beginnenden Nachforschungen über die konkrete Gestalt der Beziehungen zwischen Vertretern der frankophonen Education Nouvelle und der deutschen Reformpädagogik noch nicht von einer systematischen Bedeutung solcherart dokumentierter Faszination und Unterordnung gegenüber dem erlebten Erziehungsfortschritt in Deutschland (im Fall von DEMOLINS bereits sehr viel früher aber auch gegenüber England) sprechen¹²⁾; dennoch ist eine Linie unverkennbar, die von jener frühen Veröffentlichung, in der die Frage nach den Gründen für die Überlegenheit der Engländer auf dem Gebiet der Erziehung gestellt wird¹³⁾, bis etwa zu FERRIEREs Bewunderung für die Konzeption der Landerziehungsheime führt, die er in ihrer Repräsentativität für die Strömungen der deutschen Reformpädagogik durchaus überschätzt. Trotz dieser durchaus eingeschränkt zu nennenden Wahrnehmung FERRIEREs muß allerdings unterstrichen werden, daß wir mit ihm jenen Vertreter der frankophonen Education Nouvelle vor uns haben, dessen Kenntnisse über deut-

sche Bildungstraditionen und reformpädagogische Bestrebungen wohl am ausgeprägtesten gewesen sind. Darüber hinaus gibt es auch keinen Repräsentanten der Education Nouvelle, der in derart intensivem persönlichen Kontakt mit Vertretern der Reformpädagogik gestanden hat und das gilt auch, wenn man die (politisch motivierten) Ausblendungen in diesen Beziehungen berücksichtigt. Der Kontakt FERRIEREs zu Personen wie Elisabeth ROTTEN, der sich aufgrund der gemeinsam mit Beatrice ENSOR erfolgten Gründung des "New Education Fellowship" und durch die sich daran anschließende Kooperation in dessen Präsidium ergab, sowie die redaktionellen Kontakte FERRIEREs als Herausgeber von "Pour l'Ere Nouvelle" mit ROTTEN und WILKER als Herausgeber von "Das Werdende Zeitalter" war wohl das Äußerste an "Links"-Orientierung, das sich FERRIERE zumuten wollte. Auf diese Weise stießen die in jener Zeit durchaus teilweise zur Mode gewordenen radikalen, manchmal auf eine emphatische Weise den Sozialismus reklamierenden Vorstellungen bei ihm auf kein anderes denn archivarisches Interesse.

Auf dieser Grundlage bleibt die Auslotung des politischen Spektrums, innerhalb dessen Beziehungen zwischen frankophoner Education Nouvelle und Reformpädagogik stattgefunden haben, noch zu bewerkstelligen. Insbesondere ist noch zu ergründen, wie sich die Beziehungen darstellten, als zu Beginn der 30er Jahre die französische Sektion der "Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle", die "Groupe Français d'Education Nouvelle", ein stärkeres Gewicht bekam und die Redaktion der Zeitschrift "Pour l'Ere Nouvelle" an diese übergang. In dieser Sektion waren im Gegensatz zur bislang do-

minierenden Sektion der französischsprachigen Schweiz die politisch linken und kommunistischen Strömungen durchaus tonangebend. Freilich trat dieser Umschwung aber auch zu einer Zeit ein (1931), als es in Deutschland bald nichts mehr gab, wozu pädagogische und wissenschaftliche Beziehungen hätten unterhalten werden können. Die erst 1929 gegründete deutsche Sektion des "Weltbundes für Erneuerung der Erziehung" stellte bald nach 1933 ihre Arbeit ein. Hinwiederum bestanden FERRIEREs gute Kontakte zum Oberleiter der LIETZschen Landerziehungsheime, Alfred ANDREESEN, fort - allerdings auch zu Personen wie Theo ZOLLMANN, dem (sozialdemokratischen) Leiter des (Lietzchen) Landwaisenheims Veckenstedt, der von den Nationalsozialisten von seinem Posten vertrieben wurde.¹⁴⁾

Wenn nun im folgenden zur Veranschaulichung der Problemstellung doch überwiegend von FERRIERE und den Archivmaterialien des Institut Jean-Jacques Rousseau ausgegangen wird, so deshalb, weil sie als eine ausgiebige Fundstelle für die Konkretisierung der Fragestellungen und der einzuschlagenden Wege angesehen werden können. Keinesfalls soll die hier vorgenommene Konzentrierung der Darstellung bedeuten, daß FERRIERE allein die Beziehungen zwischen der Education Nouvelle und der Reformpädagogik im deutschen Sprachraum verkörperte. Neben ihm - und insbesondere im von Beatrice ENSOR, Elisabeth ROTTEN und Adolphe FERRIERE selbst 1921 gegründeten "New Education Fellowship" ("Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle", die deutsche Vereinigung hieß bis 1928 noch "Internationaler Arbeitskreis für Erneuerung der Erziehung") - entfalteten auch die übrigen franko-

phonen Vertreter der Education Nouvelle eine rege internationale Tätigkeit, die sich auch auf den deutschen Sprachraum erstreckt.¹⁵⁾ In anderen Fällen, so etwa bei FREINET, der später nicht mehr der Bewegung der Education Nouvelle im engeren Sinn zuzurechnen ist, sondern sein "Institut Coopératif de l'Ecole Moderne" (I.C.E.M.) in Cannes gründet,¹⁶⁾ gibt es in der Frühphase seiner Tätigkeit und in Zusammenhang mit seiner publizistischen Arbeit in der und um die Zeitschrift "Clarté" sowie im Rahmen der "Internationale de l'Enseignement" (Internationale der Bildungsarbeiter) ebenfalls Kontakte zu deutschen Reformpädagogen.

Im Hinblick auf die Verteilung der internationalen Kontakte FERRIEREs ließe sich in etwa folgende Reihenfolge aufstellen: deutsche Reformpädagogik (unter Einschluß etwa der holländischen Entwicklungen unter Kees BOEKE), Italien, wo er zu LOMBARDO-RADICE gute Beziehungen hatte und auch Kontakt aufnahm zu einigen herausragenden reformerischen Praktiker(innen) (vgl. FERRIERE 1928 b), der spanische Sprachraum, innerhalb dessen jedoch v. a. Lateinamerika ins Blickfeld gerät und dann erst der angelsächsische Raum, der ihm aufgrund der internen Arbeitsteilung im "New Education Fellowship" aber auch wegen zu vermutender Konkurrenzprobleme mit Beatrice ENSOR eher fern steht.¹⁷⁾

Wenn nun FERRIERE als Schlüsselfigur für die Beziehungen der frankophonen Education Nouvelle mit der deutschen Reformpädagogik anzusehen ist, so sind doch seine Wahrnehmungen nicht immer frei von Einseitigkeiten (worauf weiter unten noch einzugehen sein wird). Ausgiebig bezieht er sich auf

KERSCHENSTEINER und übersetzt einen Teil von dessen "Begriff der Arbeitsschule" ¹⁸⁾; er steht mit Peter PETERSEN in regem Kontakt und unterhält intensive Beziehungen sowohl zu den leitenden Personen der LIETZschen Anstalten als auch zu Paul GEHEEB und der Odenwaldschule. Als Anfang der zwanziger Jahre in der deutschsprachigen Schweiz in übler Weise gegen eine Konferenzserie mit Gustav WYNEKEN polemisiert wird, setzt er sich für diesen öffentlich ein. In einer Anfang der zwanziger Jahre erschienen Broschüre, in der FERRIERE die Programmatik und die leitenden Kriterien für die "Landerziehungsheime", d. h. seinem Verständnis nach die "Ecoles Nouvelles", zusammenfaßt, erhält die Odenwaldschule noch vor den LIETZschen Landerziehungsheimen die höchste "Punktzahl" in der Bewertung; in einer Vortrags- bzw. Diskussionsnotiz auf die offensichtlich aus Zuhörerkreisen gestellte Frage, wie sich FERRIERE die nationalistische Kriegsbegeisterung der Absolventen solcher "Ecoles Nouvelles" wie der "Ecoles des Roches" (Frankreich) erklärt, kritisiert er, daß diese Schule eigentlich nicht so recht als "Ecole Nouvelle" zu bezeichnen sei, da in ihr das Moment der "Selbstbetätigung" der Schüler wenig entwickelt sei (FERRIERE, Archivmaterialien). Nach GEHEEBs Emigration in die Schweiz 1934 engagiert sich FERRIERE für dessen Plan der Gründung einer "Ecole d'Humanité", was - wie man weiß - in der Schweiz nicht ohne die Überwindung größerer Widerstände zu erreichen war (vgl. FERRIERE, Archivmaterialien und SCHÄFER 1960 sowie GRUNDER 1985). Dann wiederum steht er noch 1928 nicht an, den bei LIETZ unverkennbaren deutschen Nationalismus in einer rückblickenden

Schilderung seines Lebens als für Europa nützliche Vaterlandsliebe schlechthin zu deuten.¹⁹⁾ Robert DOTTRENS, ein anderer Vertreter der "Genfer Schule" der "Education Nouvelle", findet seine Hauptreferenz hingegen eher bei DEWEYs "Democracy and Education" (vgl. DOTTRENS 1946).

2) Der "New Education Fellowship" ("Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle"; "Weltbund für Erneuerung der Erziehung")

Der "New Education Fellowship", zu dessen drei Direktoren FERRIERE seit seiner Gründung (neben Beatrice ENSOR und Elisabeth ROTTEN) bis zur Umstrukturierung 1932 gehört und zu dessen "Executive Board" er auch nach dieser organisatorischen Umwandlung zählt, kann gleichsam als ein Welterfolg bezeichnet werden. In steter Steigerung führt der 6. Weltkongreß der NEF in Nizza 1932 schließlich 1800 Teilnehmer zusammen. Die trotz der Vorarbeiten von Elisabeth ROTTEN und Karl WILKER erst relativ spät, nämlich 1929 gegründete deutsche Sektion kommt unter Mitwirkung solcher Persönlichkeiten zustande wie C.H. BECKER, Erich WENIGER, Franz HILKER, Friedrich SCHNEIDER, Robert ULICH u. a.²⁰⁾

Im Interesse einer Verbreitung eigener pädagogischer Vorstellungen sowie mit dem Bedürfnis, die eigenen Erfahrungen durch die anderer Reformprozesse zu erweitern, erweisen sich die Genfer Vertreter der Education Nouvelle als aktive "pädagogische Internationalisten". Die Versuchsschule PETERSENs in Jena findet ebenso Interesse wie die Waldorfschule STEINERs und zweifelsohne

haben die LIETZschen Anstalten und die Odenwaldschule für FERRIEREs eigene Waisenschule (oder Waisenheim) oberhalb von Lausanne Modell gestanden.²¹⁾ Zudem kann FERRIERE gleichsam als beispielhaft für das von Hermann RÖHRS hochgepriesene "pädagogische Reisen" angesehen werden (vgl. RÖHRS 1965; 1980); seinen Film über sein eigenes "Home Chez Nous" führt FERRIERE in mehreren Städten und Ländern z. B. Lateinamerikas vor ...

3) Selektion und Einseitigkeiten der "Genfer": Gründe und Auswirkungen auf die Kooperation mit anderen Strömungen der Reformpädagogik

Das Archiv Adolphe FERRIEREs, das derzeit in einigen hundert Kästen relativ ungeordnet in den Räumen des Institut Jean-Jacques Rousseau liegt und das auch (privaten Auskünften zufolge) in absehbarer Zeit nicht systematisch bearbeitet werden wird,²²⁾ vermittelt einen Eindruck von der Schlüsselfunktion, die FERRIERE in den Beziehungen zwischen frankophonen Vertretern der Education Nouvelle und den deutschen Reformpädagogen einnimmt, macht aber auch deutlich, welche Selektion im Rahmen dieser Kontakte stattgefunden hat. Dies gestaltet die Verfolgung von durch die Materialien gewiesenen Pfaden zugleich äußerst aufschlußreich aber auch schwierig. Hinzu kommt, daß die zu beobachtende Selektivität teilweise der "Realisierungsform" reformpädagogischer Initiativen zuzuschreiben ist: von den großen von Philosophie und Politik auf pädagogische Theorie zielenden Ent-

würfen eines KERSCHENSTEINER etwa oder von der wissenschaftlich sich legitimierenden Kritik eines LITT einmal abgesehen, kennzeichnet die praktischen Reformversuche doch eher ein eklektisches Vorgehen, dem es weniger um systematische Stimmigkeit, sondern - unter Berufung auf wenige gemeinsame Topoi - um die aktuell zu begründende pädagogische Praxis ging²³⁾. Selbstverständlich schuf dies - neben dem Gefühl weltumspannender Gemeinsamkeit - viel eher zufällige Präferenzen als etwa eine wissenschaftliche Gesellschaft mit dem dazugehörigen Formulierungsapparat für Konsens und Kritik.

Es wäre jedoch verfehlt, diese Selektivität nur den eben erwähnten Faktoren zuzuschreiben. In der Tat spiegelt sich in ihr ein Hauptmerkmal der "Genfer Schule", d. h. der romanisch-schweizerischen Variante der von dort auf Internationalität bedachten Education Nouvelle. Vorläufig soll dieses Merkmal dadurch charakterisiert werden, daß auf das Verhältnis zweier Protagonisten innerhalb der frankophonen Reformbestrebungen kurz eingegangen wird: nämlich auf die Beziehungen zwischen FERRIERE und FREINET. Trotz aller nachträglichen Beschönigungen (vgl. Elise FREINET 1960) bestand zwischen beiden Personen ein Zustand höflichen "Nicht-zur-Kennntnis-Nehmens".²⁴⁾ FREINET, an dessen sozialistischer Grundeinstellung trotz der Beschwichtigungen Hans JÖRGs (vgl. JÖRG 1979) nicht zu deuteln ist (vgl. auch FREINET 1923), und FERRIERE, der von seinen gedanklichen, philosophischen (und teilweise, insbesondere später, mystischen) Prägungen her "bürgerliche" Liberale, hatten sich - obwohl sie pädagogisch ähnliche, sogar verwandte Wege gingen - nichts mitzuteilen! Eben

aus diesem Grunde - so ist zu vermuten - sind Beziehungen der "Genfer" insgesamt (trotz FERRIEREs Eintreten für WYNEKEN, s. o.) zu Vertretern des Bundes Entschiedener Schulreformer oder auch "nur" zu sozialdemokratischen Reformern kaum zu finden. Hinweise auf Beziehungen zwischen FERRIERE und z. B. den Hamburger Gemeinschaftsschulen sind nicht zu finden. Die hingegen hat als frankophoner Schweizer J.R. SCHMID (1936) dokumentiert. Aber auch zu diesem scheint FERRIERE keine Verbindung unterhalten zu haben. Davon bleibt - und das kann an dieser Stelle und zu diesem Zeitpunkt der Nachforschungen nur recht unverbunden nebeneinander gestellt werden - unberührt, daß sich auch FERRIERE dem pazifistischen Gedanken, der einen wichtigen Pfeiler der Arbeit des "Weltbundes ..." ausmachte und für den hier stellvertretend die bis 1933 in Deutschland wirkende Schweizerin Elisabeth ROTTEN genannt sein mag, verbunden fühlte.

Nun gilt es freilich nicht, die Agenten der pädagogischen Reformbewegung in den 20er und 30er Jahren von vornherein mit politischen Kennmarken zu versehen. Wenn man den Stellenwert der frankophonen Reformer und die Rolle der "Genfer" in der Gestaltung der Beziehungen zwischen Education Nouvelle und der Reformpädagogik richtig einschätzen will, müssen jene "ideologischen" Einbettungen jedoch mit berücksichtigt werden: FREINET - oder auch OESTREICH - strebten mit den modernen pädagogischen Erkenntnissen und Methoden, mit ihren Kritiken, Entwürfen und Perspektiven für Unterricht und Schule eine Volksaufklärung und damit auch sozialen Wandel an, der die Benachteiligung des "unteren" Volkes nicht nur

auf dem Sektor der Bildung aufheben, sondern mittels der Erschließung fundamental-demokratischer Kenntnis- und Lebensbereiche sich ebenso auf die sozialen Verhältnisse im Sinne einer soziaistischen Gesellschaftsgestaltung auswirken sollte. FERRIERE und mit ihm mehr oder weniger die Mehrheit der frankophonen Vertreter der Education Nouvelle sahen (zumindest in der Frühzeit) ²⁵⁾ die für notwendig gehaltene sozialpolitische Emanzipation nicht so sehr als ein der Reform der Erziehung ebenbürtiges Ziel an, dessen Realisierung zur gleichwertigen Bedingung für die "Revolution" der Erziehungsverhältnisse gemacht wurde, sondern verfochten die Ansicht, daß die Verwirklichung reiner Demokratie, die friedliche Verständigung der Völker und die allgemeine Vermenschlichung der Lebensverhältnisse eine Folge der "Neuen Erziehung" sein müsse. Sie orientierten demzufolge ihre pädagogisch-politischen Schriften viel eher an den pragmatischen Konzeptionen DEWEYs oder gar an den liberal-konservativen Vorstellungen eines KERSCHENSTEINs denn an Marx' "Kritik der politischen Ökonomie", geschweige denn an der sozialistischen oder kommunistischen Überbau-Basis-Vorstellung ²⁶⁾ Zumindest FERRIERE und mit ihm CLAPAREDE, dessen Psychologie ihn prägte, können als "klassische" Republikaner insofern eingestuft werden, als beide - mit einem liberalen, wenn nicht gar liberalistischen Effektivitätskonzept im Hintergrund die Methoden der Education Nouvelle als das bessere Mittel zur Heranbildung, besser zur Selektion von politischen und geistigen Eliten preisen. ²⁷⁾

Es besteht kein Zweifel darüber, daß Education Nouvelle, Reformpädagogik, Progressive Education,

etc. vor allem in der Betonung der sozialen Eigenständigkeit der Jugendphase ein unverzichtbares, bleibendes und auch heute noch die Erziehungswirklichkeit prägendes Ferment in die Vorstellungen von Kindheit, Jugend, Lernen und in die dafür geschaffenen Institutionen getragen haben. Aber gerade weil die Grundsätze der internationalen reformpädagogischen Verständigung einen derart hohen Allgemeinheitsgrad besaßen und sich - wie oben andeutungsweise unter Anspielung auf das Verhältnis zwischn FERRIERE und FREINET gezeigt - die unterschiedlichsten Auffassungen von der zur verwirklichenden pädagogischen Praxis finden lassen (vgl. auch dazu BLANKERTZ 1982, S. 304), genügt es kaum, gleichsam oberhalb der "nationalen" Besonderheiten verbindende Elemente festzustellen (wie es etwa in RÖHRS' Veröffentlichungen der Fall ist). Die Kritik, die - von unterschiedlichsten Standpunkten - gegen die Historiographie der Reformpädagogik, gegen das niedergelegte Selbstverständnis der "Bewegung" vorgebracht worden ist (SCHONIG 1973; RÖHRS 1980), würde allein schon ausreichen, die Forderung nach einer differenzierteren Sicht dieser Internationalität zu begründen. Hinzu kommt, daß Formulierungen wie die von FERRIERE: "autrefois on inventait l'enfant; auhourd'hui on le découvre" ²⁸⁾ die ungeteilte Zustimmung aller Reformpädagogen gefunden haben mögen; ob die tatsächliche Verankerung dieser Äußerung FERRIEREs in der experimentellen Psychologie eines CLAPAREDE auf ebensolche Zustimmung gestoßen wäre, darf zumindest für einen Teil der sich geisteswissenschaftlich und nicht szientistisch-analytisch gebenden deutschen Reformpädagogik bezweifelt werden. Aus

diesem Beispiel mag hervorgehen, wie verschieden zu jener Zeit die grundlegenden Anschauungsmuster oftmals waren und wie leicht es vorkam, daß durchaus nicht dasselbe gemeint wurde, auch wenn dieselben Begriffe und Wörter die Diskussionen und die Praxis bestimmten. Dies macht eine genauere Analyse der internationalen Beziehungen nur umso notwendiger, aber auch umso schwieriger (vgl. oben das Beispiel der Übersetzung von "Landerziehungsheim" als "Ecole Nouvelle la Campagne").

Dort, wo genügend Möglichkeiten vorhanden waren, die Sprachbarrieren zu überwinden (und insofern ist Genf ein begünstigter Ort und FERRIERE ein Vertreter dieser Lage), wird der ständige Umgang mit den Äußerungen der jeweils anderen Seite doch auch erschwert durch den Sprachtypus, der auf beiden Seiten zu finden ist. Wenn auch die Einbindung des überwiegenden Teils der deutschen Reformpädagogik in die Sprache und den Habitus der Geisteswissenschaften einerseits und die Affinität der speziell von FERRIERE, aber auch von DOTRENS vertretenen Education Nouvelle in die Muster der französischen Variante der Lebensphilosophie andererseits einen kulturkritischen Gleichklang vermuten lassen, tragen beide Orientierungen jedoch nicht unmittelbar zur analytischen Klarstellung des jeweils Gemeinten bei. Die Texte, Artikel und Monographien FERRIEREs und auch die von Robert DOTRENS verhehlen auch von ihrer Sprache her diese Zugehörigkeit nicht, treffen aber dadurch nicht unbedingt auf eine stimmige Weise den Sprach- und Gedankenduktus der deutschen Reformpädagogen. So vereinigen sie alle sich vielfach eher in den Aktionen, den sichtbaren Demonstrationen der Neuen Erziehung. Darin galt freilich

ihr Engagement, vor allem in den Jahren unmittelbar nach dem ersten Weltkrieg, der Erziehung zu einem freien, selbstverantwortlichen und politischen Individuum, dessen Heranbildung sie als das völkerverbindende Mittel schlechthin betrachteten. Und die Verfechter der Education Nouvelle hielten es für selbstverständlich, auf dem Hintergrund der erkannten oder für erkannt gehaltenen Zusammenhänge zwischen Erziehung, Gesellschaft und Politik ihre pädagogische Initiative in den großen Rahmen des Völkerbundes einzuordnen.

Eine auf Scharfsinnigkeit ausgehende logische und/oder semantische Analyse der Texte der meisten Reformpädagogen wird gewiß gravierende Mängel an ihnen feststellen müssen, wird Unterstellungen, unausgesprochene Prämissen, Zirkelschlüsse und weitere "theoretische" Unstimmigkeiten zuhauf finden können. Darum kann es aber in einer historisch und vergleichend verfahrenen Untersuchung des hier angedeuteten Zusammenhangs nicht gehen; eher ist auch gegenüber diesen Beobachtungen noch einmal an die oben bereits erwähnte Forderung LASSAHNs anzuknüpfen, nämlich zusammen mit der Erforschung historischer Verläufe eine Art "Zeitgeist"-Forschung zu betreiben (vgl. LASSAHN 1984), für die allerdings der Ausdruck "Mentalitäts"-Forschung treffender zu sein scheint. Es ist zunächst auch erst einmal gleichgültig, ob man dies "Zeitgeist"-Forschung nennt, "Geistesgeschichte" oder ob man einen erweiterten Begriff von Sozialgeschichte für dieses Vorhaben veranschlagt; entscheidend ist, ob es gelingt, die "Dynamik" hinter jener, mit dieser Epoche der pädagogischen Reform verbundenen Schreib- und Redeweise zu erfassen und eine Vorstellung davon zu bekommen, wie Be-

deutendes und Bedeutetes auseinanderzuhalten - und wieder zusammenzubringen sind. Dabei wird auch die deutlichste Kritik dem Bemühen der Reformpädagogen Respekt zollen müssen, mit den Erkenntnissen, Institutionen und Methoden der "Neuen Erziehung" mittels neu erworbener "Wissenschaftlichkeit" mehr Menschlichkeit in Erziehung und Gesellschaft herbeizuführen und zu diesem Zweck - auch in Abgrenzung zur Soziologie und zur Psychologie (die damals ihr analytisches Instrumentarium mittels der experimentellen Methoden mehr und mehr festigten - sicherlich in der Rückschau auch in deutlichem Unterschied zur Erziehungswissenschaft heutiger Tage) eine der Intention entsprechende, neue Sprache zu finden. Und wenn sich diese Emphase der "Erneuerer der Erziehung" nach der sie in ihren Grundfesten erschütternden Katastrophe des zweiten Weltkriegs²⁹⁾ unter der zumindest für den frankophonen Bereich geltenden Dominanz von Psychologie und Soziologie (aber auch in der deutschen Tradition - der angelsächsische Bereich ist hier ausgespart) nicht mehr weiterentwickelt hat und dann im Zuge der Kritik an der "geisteswissenschaftlichen Pädagogik" ganz und gar verschwand - wenn diese Sprache heute eher als Museumsstück zur Begutachtung freisteht - , so wird sie doch als Ausdruck einer Seite der Sache selbst aufgefaßt werden müssen und u. U. einen eigenständigen Gegenstand der Betrachtung abgeben können.

4) Schule und Erziehung in den reformpädagogischen Konzeptionen

Eine andere Einordnung der Education Nouvelle sowie der Reformpädagogik ist an dieser Stelle noch anzufügen, die sich mit den Begriffen "Kulturkritik" und "Pädagogische Provinz" verbindet: aus der für sie konstitutiven Kritik an der wissenschaftlichen Zivilisation heraus, am Positivismus der Wissenschaften und seiner Übertragung auf die Lebensverhältnisse, die die deutsche Reformpädagogik etwa mit den post-romantischen Wandervogel- und Jugendbewegungen und die Education Nouvelle ihrerseits mit der ebenfalls eher antisozialistischen Philosophie BERGSONs verbindet, wird von FERRIERE angesichts der diagnostizierten Auflösungsprozesse, die Gesellschaft und Individuum gleichermaßen bedrohten, formuliert:

"Le remède? L'école aujourd'hui et demain la famille qui aura été élevée à l'école de la science et du bon sens." (FERRIERE 1928a, p. 243)

Der Hintergrund hierfür ist eine Erziehungs- und Schulauffassung, die, in ihrem "bewahrenden" Charakter ganz und gar beabsichtigt, an die zu jener Zeit bereits verfestigten Interpretationen von Rousseau, Pestalozzi oder auch an die Vorstellung einer "Pädagogischen Provinz" zu erinnern:

"Il ne faut pas imaginer - schreibt FERRIERE - que, la vie étant lutte et souffrances, études après et patientes, il faille déjà donner à l'enfant un avantgoût de tout cela." (ebda. p. 52)

Hinter diesen und ähnlichen Auffassungen, die wir ja nicht allein bei FERRIERE, sondern bei vielen anderen Reformpädagogen jener Zeit finden, steckt eine Einschätzung der Möglichkeiten und heilsamen Wirkungen von Schule, die als allgemeine Vorstellung hier in ihrem historischen Entwicklungszusammenhang gar nicht weiter ausgeleuchtet werden kann. Die reformpädagogische Epoche und die Erziehungsvisionen ihrer Pädagogen - Lehrer wie Forscher deuten auf eine "Blütezeit" der Schule als Institution hin; sie scheint, folgt man den hin und wieder fast schon euphorischen Erwartungen der Reformen³⁰, als Institution und auf dem Hintergrund ihrer Geschichte als die tatsächliche Zusammenfassung und Verallgemeinerung des Entwicklungsprozesses aller Individuen über die sozialen Klassen hinweg betrachtet zu werden - vorausgesetzt (in der Vorstellung der Reformen): die "neuen" Erkenntnisse werden bei Planung der inneren und äußeren Bedingungen von Schule und Unterricht berücksichtigt. Im Chor der Erneuerer der Erziehung sind diejenigen Stimmen rar, die - wie etwa Paul OESTREICH - (vielleicht ungewollt) durch ihre Kompromißlosigkeit ihre Skepsis gegenüber Bildungs- und Erziehungsreformen ausdrücken (vgl. BÖHM 1973).

5) Education Nouvelle und die Ansätze einer akademischen Pädagogik im frankophonen Bereich. Ihr Verhältnis zur Bildungspolitik

Bei einer genaueren Beschäftigung mit den Ansätzen und Entwicklungen der Education Nouvelle - auch wenn sie zu einem guten Teil von Genf, also von der Schweiz (aber im Falle von Decroly auch von Belgien) ausgehen sollte ³¹⁾ - wird sicherlich eine spezifische Beschränkung pädagogischen Denkens zutage treten, die für die frankophone "akademische" Pädagogik ("Sciences de l'Education") kennzeichnend ist und gleichsam das - hier zunächst unvermittelte - "Gegenstück" zur spezifisch deutschen geisteswissenschaftlichen Prägung der Pädagogik um die Jahrhundertwende und zur Zeit der Weimarer pädagogischen Reformen darstellt. Pädagogik bleibt als Fachgebiet zumindest in Frankreich, dort wo sie überhaupt wahrnehmbare, abgegrenzte wissenschaftliche Aktivitäten beansprucht, direkt abhängig von experimenteller Psychologie und der sich seit DURKHEIM deutlich zur Dominanz aufschwingenden Soziologie. Die rationalistisch-positivistische Wissenschaftsauffassung des 19. Jahrhunderts in Frankreich durchdringt deshalb auch noch diese - sich in ihrer Begriffswahl so "emotional" gebende - Education Nouvelle, die ihren Titel als "Sciences de l'Education/ Pédologie" aus dem Anspruch bezieht, eine "wissenschaftliche Erziehung" durch die Verwendung der Resultate wissenschaftlich, d. h. exakt verfahrenender experimenteller Psychologie zu entwickeln. ³²⁾ Freilich haben auch die deutschen Reformpädagogen die experimentellen Humanwissenschaften, dort wo sie sich entwickelt hatten, in ihrem Rücken. Aber das Entstehungs- und Begrün-

schaften, dort wo sie sich entwickelt hatten, in ihrem Rücken. Aber das Entstehungs- und Begründungsverhältnis ist im Vergleich zur frankophonen Entwicklung ein anderes, fast umgekehrtes: wenn die frankophonen Reformpädagogen beanspruchen, von den Erkenntnissen der "exakten" Humanwissenschaften auszugehen, so darf man, bezogen auf die Reformpädagogik deutscher Prägung eher vermuten, daß sie ihrerseits erst experimenteller psychologischer Forschung - zumindest im pädagogisch-wissenschaftlichen Sektor - zu größerer Bedeutung verholfen hat. ³³⁾ Denn die Bezugsgrößen der deutschen Entwicklung auf pädagogischem Gebiet sind - was das 19. Jahrhundert anbetrifft - viel eher in einer bereits konsolidierten pädagogischen Wissenschaft zu finden, allerdings auch in einer ausgearbeiteten didaktischen Theorie (etwas, was in Frankreich zu diesem Zeitpunkt völlig fehlt), an deren Verknöcherungen sich nicht wenige Reformpädagogen zunächst einmal reiben. Die deutsche Erneuerungsbestrebung entwickelt sich wesentlich aus einer Kritik der bestehenden, allgemein als gültig angesehenen Didaktik und Schulorganisation heraus und aus einer Kritik der Formen, die das "humanistische" (neuhumanistische) Bildungsideal bis dahin angenommen hatte. Wenngleich als einer ihrer Ausgangspunkte die "wilhelminische" Kritik am humanistischen Gymnasium zu gelten hat und etwa die LIETZschen Gründungen auch von der deutschtümelnden Ablehnung klassisch-philologischer Kultur geprägt sein mögen, mündet Reformpädagogik doch überwiegend ein in eine Öffnung auch der gesellschaftlichen Perspektiven. Sie ist somit trotz "wilhelminischen" Rückenwindes we-

sentlich schließlich Kritik der Kasernenhoferziehung.

Anders liegen dagegen die Bedingungen für ähnliche Erneuerungsbestrebungen auf dem Gebiet von Pädagogik und Schule in Frankreich gegen Ende des 19. Jahrhunderts: in den 80er und 90er Jahren war (hauptsächlich durch Jules FERRY) gerade erst eine Reform der Schule durchs Land gezogen, die ausdrücklich politisch begründeten republikanischen und laizistischen Charakter trug und in ihren - in heutiger Terminologie - curricularen Entscheidungen keinen Zweifel daran ließ, daß sie von der rationalistischen und positivistischen Wissenschaftstradition Frankreichs ausging. Dagegen hingen nicht wenige der deutschen Reformpädagogen den Prämissen der "Geisteswissenschaft" an, deren Unterscheidung zwischen "erkennen" und "verstehen" der cartesianischen Luzidität allein schon schmerzlich in den Ohren geklungen haben muß.

An dieser Stelle tun sich faszinierende Möglichkeiten für weitergehende Nachforschungen auf, die den rationalistisch (und nicht pragmatisch) gefärbten Positivismus in der französischen Wissenschaftstradition als spezifische Quelle für die Entstehung experimenteller Humanwissenschaften insofern erscheinen lassen, als hierin - aus einer konsequent analytischen Tradition heraus - auch der Mensch und seine Psyche der positiven Erkenntnis unterworfen wurden. Deutlich setzt sich demgegenüber die aus deutscher idealistischer Philosophie sowie romantischer Menschen- und Naturauffassung gespeiste "Geisteswissenschaft" ab (vgl. dazu etwa SCHRIEWER 1983; KARADY 1978).

Verfolgt man so auch nur in Ansätzen die unterschiedlichen Wege zurück, die beide Ausprägungen der "weltweiten" "Neuen Erziehung" genommen haben, dann wird wohl deutlich, aus welchen Gründen - obwohl historisch gleichzeitig auftretend und sich dieselben Aufgaben stellend, sogar sich gegenseitig als denselben Zielen verpflichtet ansehend - Education Nouvelle und die noch einmal durch den Faschismus gebrochene Reformpädagogik eine unterschiedliche Wirkungsgeschichte entfalten. Geht die Reformpädagogik mehr oder weniger, aber doch anerkannt, als Pädagogik in die wissenschaftliche Tradition ein (FOERSTER; KERSCHENSTEINER; PETERSEN; - NOHL; FLITNER; WENIGER, um nur einige Namen zu nennen), so entfaltet die Education Nouvelle auf akademischem Niveau - bis auf wenige Ausnahmen etwa in Gestalt der allerdings zunächst eher psychologisch ausgerichteten "Société Alfred Binet" (heute "Binet/Simon") und trotz herausragender Position einiger ihrer Vertreter z. B. als Professoren am Collège de France (LANGEVIN, PIERON, WALLON) oder an anderen Orten (PIAGET, COUSINET et al.) in Frankreich kaum Wirkungen, bringt keinen Aufschwung der Pädagogik als Wissenschaft hervor und bleibt auch auf dem Felde der Schulpolitik und Schulorganisation im Hintergrund (vgl. das Schicksal des 1946 ausgearbeiteten Plans zur Schulreform, der mit den Namen Henri WALLONs, eines der Promotoren der psychologischen Kinderforschung und der Education Nouvelle und dem von Paul LANGEVIN, dem ehemaligen Vorsitzenden der französischen Sektion des NEF verbunden ist - vgl. dazu etwa SCHRIEWER 1974). Eine zaghafte, gegenwärtig gerade aber wieder konterkarierte Erweiterung des pädagogischen

Feldes in Schule, Unterrichtsorganisation und Hochschule begann erst nach der sozialen Krise von 1968 (vgl. CHEVENEMENT 1984; POUVOIRS 30/1984; LEGRAND 1984).

Allerdings haben seit diesem Datum in der jüngsten Geschichte der französischen Gesellschaft, das sie ja - als Datum - mit der bundesrepublikanischen Entwicklung gemeinsam hat, die Education Nouvelle bzw. aus ihr heraus entwickelte Formen (wenngleich nicht in demselben Maße wie die gesondert davon zu beobachtenden Praxis der in aller Regel innerhalb des öffentlichen Schulsektors auf Lehrerinitiative organisierten FREINET-Klassen) zu einer Erziehungspraxis geführt, die im Sinne reformpädagogischer Leitgedanken zumindest einen erheblichen Teil des Primarschulsektors - dort aber vor allem den privaten mehr oder weniger laizistischen Sektor - erfaßt hat. Auch die von beiden Bezugspunkten, der FREINET-Pädagogik einerseits und der "Education Nouvelle" andererseits sich unterscheidende "Pédagogie Institutionelle" etwa eines Fernand OURY lebt geradezu von dieser Absonderung vom akademischen Milieu (vgl. OURY 1972 u. passim; WEIGAND 1983).

Man beobachtet also in Frankreich, im Gegensatz zur deutschen Erziehungs- und Schulwirklichkeit, weniger ein Erstarren derjenigen Teile, die aus der Reformpädagogik in akademische Würden gehoben wurden, als ein weitaus entwickelteres Praktisch-Werden jener reformerischen Initiativen, das sogar in der "pédagogie institutionelle" zur Geringschätzung der akademischen Sciences de l'Education führt. Jene pädagogischen Leitvorstellungen, in denen heute noch reformpädagogisches Ideengut

enthalten ist, haben sich bereits sehr früh eigene Qualifizierungs-Organisationen geschaffen, die auf die pädagogische Blindheit der Universitäten antworten sollten, äußerst praxisorientiert waren und nicht selten in der Eigenregie von Lehrerorganisationen lagen. Dies hier in Einzelheiten auszubreiten, würde jedoch bei weitem den Rahmen sprengen. Verwiesen sei an dieser Stelle nur auf die diversen Veröffentlichungen auch in deutscher Sprache zur Praxis der FREINET-Pädagogik, die diesen Zustand gut veranschaulichen.

III Konsequenzen für eine künftige Forschung

1) Einheitlichkeit und Differenziertheit der Reformpädagogik im internationalen Maßstab

Wenn dieser kurze Ausflug zu den heutigen Bedingungen und Restbeständen der Education Nouvelle auch nur ganz skizzenhaft ausfallen mußte³⁴⁾, dann wird doch immerhin deutlich, daß es oberflächlich und trügerisch wäre, weiterhin von der Vorstellung zu leben, es hätte eine im großen und ganzen einheitliche reformpädagogische Initiative vor allem der westlichen Industrieländer (mit einer speziellen Variante in der Sowjetunion) um die Jahrhundertwende und bis in die 30er Jahre hinein gegeben, der man nur die Bezeichnung "Jahrhundert des Kindes", die Parole von der "Befreiung des Kindes" oder der "kopernikanischen Wende" (sukz. KEY, LOMBARDO-RADICE, CLAPAREDE) anzuheften brauchte, um überall annähernd das gleiche zu bezeichnen. Zwar mag eine solche Sicht durchweg Selbstinterpretation der Vertreter dieser Bewegungen sein (vgl. FERRIERE 1928a, Introduction); aus der historischen Distanz heraus in ihre jeweiligen Verhältnisse eingeordnet und unter Berücksichtigung ihrer verschiedenen Wirkungsgeschichten erscheinen sie einzeln jedoch recht spezifisch und verschieden voneinander. Den Beziehungen nachzugehen, die frankophone Vertreter der Education Nouvelle mit deutschen Reformpädagogen unterhielten, würde deshalb bedeuten, einen wesentlichen Aspekt dieser Vergangenheit aus dem Dunkel zu heben und mit dem Aufweis dieser historischen Spuren eine bislang in der Literatur ver-

storischen Spuren eine bislang in der Literatur vernachlässigte Seite auch der deutschen Reformpädagogik zu beleuchten. Von diesen Beziehungen ausgehend, kann der Versuch unternommen werden, die behauptete Internationalität nach einer (oder mehreren) Seite(n) hin konkreter zu beschreiben. Dabei würde u. U. in einer vergleichend-historischen Darstellung auch etwas über die Entstehungs- und Wirkungsbedingungen von Pädagogik als Wissenschaft in ihren jeweiligen nationalen Zusammenhängen angedeutet werden können.

- 2) Forschung über die Internationalität der Reformpädagogik. Methodische Probleme einer historisch-vergleichenden Erziehungswissenschaft

Geht man an die historisch pädagogische Forschung, so ist über das methodische Vorgehen Klarheit zu schaffen. Dies ist umso notwendiger, als einer solchen Forschung kein methodisches Standard-Arsenal zur Verfügung steht und in der Tat gerade auf dem Felde der historischen Erziehungswissenschaft ein erheblicher Mangel an methodischer Reflexion auszumachen ist (vgl. TENORTH 1981). Dabei ist hinsichtlich der methodologischen Durchdringung des Gebietes zunächst einmal wichtig, die Grenzen und Möglichkeiten historischer pädagogischer Forschung abzustecken und darin das eigene Vorhaben zu plazieren. Der von TENORTH diagnostizierte Mangel an bewußter Reflexion über die Methoden historischer pädagogischer Forschung ist freilich zum Teil darauf zurückzuführen, daß sie darin auf die Geschichtswissenschaft verwiesen ist. Wie jedoch

Hartmut SOELL, auf den TENORTH sich in seiner kritischen Bestandsaufnahme bezieht, deutlich herausarbeitet, ist gerade in der Geschichtswissenschaft, zumal wenn sie sich der "Zeitgeschichte" nähert, die methodologische Diskussion äußerst widersprüchlich und liefert kaum begründete Orientierungen (vgl. SOELL 1976). Dies macht einer historischen Pädagogik, die ja auch den methodologischen Kriterien der Geschichtswissenschaft ausgesetzt ist, das Leben nicht leichter. Aus dieser Situation heraus entstehen z. B. die Ansätze von Ulrich HERRMANN zu einer erziehungswissenschaftlichen "Historik" (vgl. HERRMANN 1975); die historische Pädagogik beherbergt, wie BLANKERTZ' Buch einmal mehr beweist (vgl. BLANKERTZ 1982) - in Anlehnung an TENORTH formuliert -, doch überwiegend "Geschichten über Pädagogik".

Trotz dieser Unsicherheiten bleibt für ein derart unbearbeitetes Gebiet, wie das, was auf den vorausgehenden Seiten in einzelnen Aspekten skizziert worden ist, die Archivforschung, das In-Beziehung-Setzen von Fundstücken und Dokumenten die Rekonstruktion von Tatsachen und Abläufen auf der Grundlage von Zeugnissen aller Art methodologisch der Ausgangspunkt, auch wenn - wie von SOELL in seiner kurzen, aber intensiven Charakterisierung der methodologischen Probleme in der historischen Wissenschaft zu erfahren ist - es mittlerweile als unbedingtes Erfordernis gilt, die gefundenen Stücke in ihren Rahmen einzustellen, d. h. ihren Bedeutungszusammenhang aufzuweisen.

Freilich stellt sich an dieser Stelle und mit der Erwähnung des Worts "Bedeutungszusammenhang" heraus, daß der geschichtswissenschaftliche Streit um

"Sozialgeschichte" versus "Ereignisgeschichte", oder anders ausgedrückt, zwischen genetisch und faktisch orientierter Verfahrensweise müßig ist, da doch auch die Einordnung von Begebenheiten, Beziehungen, Tatsachen und Umständen in den "Rahmen", innerhalb dessen sie "Bedeutung" erlangen, abhängig ist von der Optik - es sei denn, man jagte der Illusion einer totalen Geschichte (als Wissenschaft) nach. Beispielhaft kann diese Problematik an dem banalen Umstand der Mehrfachnutzung von Archivbeständen unter verschiedenen Fragestellungen deutlich gemacht werden. Selbstverständlich kann der daraus etwa entspringende Relativismus historischer Forschung methodologisch nicht die letzte Auskunft sein, denn es bleibt ein Zweifel an der Sachangemessenheit analytischen Vorgehen und der dokumentierenden Darstellung auch dann möglicherweise noch bestehen, wenn man die Legitimität der Differenzen in den Herangehensweisen an Quellen konzidiert: die Erhellung von Geschichte kann nicht als Addition von möglichst vielen Optiken bzw. Aspekten einer als unveränderlich vorgestellten Sache angesehen werden.

Es geht deshalb darum, die Ebenen der Gültigkeit der Aussagen, die die gefundenen oder gesuchten Dokumente darstellen, zu bestimmen und bei ihrer Behandlung die Art und Weise ihrer Zuordnung, die hinter dem Ganzen steckende Absicht erkennbar werden zu lassen. Daß dies aus dem Material selbst entspringen muß, gleichsam als ein allgemeiner Eindruck aus der Aggregation des Materials, scheint nach einer langen Phase der Diskussion um die Frage, auf welche Weise methodisch ein nicht von der Hand zu weisendes "Erkenntnisinteresse" der Verständigung zugänglich gemacht werden soll,

selbstverständlich. Die begründete Forderung, daß "die Deutung der Quellen nach ihren leitenden Gesichtspunkten und theoretischen Annahmen explizit erläutert und damit abgesichert" werde (TENORTH 1981, S. 93), um auch "Interpretationsprobleme kontrollierbar zu machen" (ebd.), darf jedoch nicht zu einer Neuauflage der in den Sozial- (und Kultur-) Wissenschaften noch nicht allzulange wieder abgelegten fatalen Angewohnheit werden, die Abhandlung des leitenden Interesses der Darstellung selbst vorangehen zu lassen und damit zu glauben, methodischen Erfordernissen Genüge getan zu haben. Um es in eine Formulierung zu bringen, die dem historischen Objektivisten oder Positivisten die Haare zu Berge treiben würde, über deren Gehalt aber sogleich noch weiter zu reflektieren sein wird: jede Faser des Materials in der Darstellung von Geschichte muß die Handschrift des Historikers tragen, muß in diesem Sinne Methode "haben", ohne sich selbst entfremdet worden zu sein.

Der Rekurs auf die "erneuerte" "Historik" - Diskussion in der Geschichtswissenschaft (vgl. dazu zusammenfassend RÖTTGERS 1979) ist dabei von höchster Bedeutung. Nicht umsonst auch hatte eine philosophisch orientierte Pädagogik bereits früher schon dort, wo es um historische Probleme und methodologische Fragestellungen ging, auf DROYSEN und seine Arbeiten über eine "Historik" als Methodologie der historischen Wissenschaft Bezug genommen. Als deren Kernstück gilt die Einsicht, daß die historische Wissenschaft ein Eingreifen der Gegenwart - oder gegenwärtiger Menschen - in die Vergangenheit darstellt:

"Nicht die Vergangenheiten sind die Geschichte, sondern das Wissen des menschlichen Geistes von ihnen und dieses Wissen ist die einzige Form, in der die Vergangenheiten unvergangen sind, in der die Vergangenheiten als in sich zusammenhängend und bedeutsam, als Geschichte erscheinen." (DROYSEN 1960, zit. n. ROESSLER 1963, S. 71)

Es wäre eine eigene methodologische Abhandlung wert, herauszuschälen, was diese - in der deutschen geschichtswissenschaftlichen Tradition pointiert gegen den Positivismus, d. h. gegen den Historismus formulierte - Position verbindet mit den methodologischen Überlegungen, die die französischen Historiker der "Schule" der "Annales" charakterisieren. Georges DUBY, ohne Zweifel einer ihrer herausragendsten Vertreter, beschreibt - ähnlich wie DROYSEN - die Arbeit des Historikers als Produktion von Erkenntnissen und weist die Vorstellung von einer sich gleichsam aus sich selbst ergebenden Geschichte (als Vergangenheit und als Wissenschaft zugleich) zurück.

"Man merkt sofort", formuliert er im Gespräch, "(...) daß jede Generation von Historikern eine bestimmte Auswahl trifft, gewisse Spuren übergeht, andere wieder, die eine Zeit lang oder überhaupt noch nie Beachtung gefunden haben, zutage fördert (...). Meine Aufmerksamkeit muß sich (...) einer gewissen Anzahl dieser Überreste, dieser Spuren, Dokumente oder, um die Sprache der Historiker zu verwenden, dieser Quellen zuwenden." (DUBY/LARDREAU 1982, S. 40)

Und gleichsam zur Veranschaulichung dieses Verhältnisses von Geschichte und Historiker, von Vergangenheit und historischer Wissenschaft trägt LARDREAU bei, historische Wissenschaft entstehe nur dort, wo das Material,

"wie Pasteur über die Natur sagte, mit 'Hintergedanken befragt werde.'" (ebd., S. 52)

Diese Stelle muß aufhorchen lassen, insbesondere wenn sie zusammen mit dem bereits oben erwähnten Versuchen von LASSAHN gelesen wird, neuere erkenntnistheoretische und damit methodologische Grundsatzüberlegungen aus dem Bereich der Naturwissenschaften, v. a. der experimentellen und theoretischen Physik auch für die Erkenntnistheorie in der historischen Erziehungswissenschaft fruchtbar zu machen. LASSAHN beruft sich dabei auf HEISENBERG, der erklärt:

"Auch in der Naturwissenschaft ist also der Gegenstand der Forschung nicht mehr die Natur an sich, sondern die der menschlichen Fragestellung ausgesetzte Natur, und insofern begegnet sich der Mensch auch wieder sich selbst." (HEISENBERG zit. n. LASSAHN 1979, S. 68)

Wir treffen also auch hier wieder auf das "Imaginieren" von möglichen Fragestellungen und die Distanz zur - methodisch aus der Ethnomethodologie herkommenden - Feststellung, daß wissenschaftliche Erkenntnis nur die Ausfüllung von vorher bereits 'Gewußtem' darstellt (vgl. KNORR-CETTINA 1984) wird bedrohlich klein.

An dieser Stelle wird sehr deutlich, daß auch in der historischen Wissenschaft und damit in der historischen Erziehungswissenschaft das "Material", die "Quellen", die Begebenheiten nicht als jederzeit und beliebig zugänglicher Erkenntnisgegenstand einfach daliegen, sondern von der Frageweise produziert werden. Aus der Position eines methodisch ausgewiesenen und mit der ganzen Autorität akademischer Anerkennung ausgestatteten Historikers formuliert DUBY deshalb, Geschichte zu treiben sei "kontrollierter Traum", wobei die "Kontrolle" durch die "Historikergemeinde" ausgeübt werde, was aber nichts an dem "Traum" Charakter der wissenschaftlichen Produktion ändere. Und LARDREAU ergänzt: "(...) eine Vergangenheit, in der sich die Gegenwart vergegenwärtigt (...)" (vgl. DUBY/LARDREAU 1982, S. 44 ff).

Das sind Grundpositionen hermeneutischer Wissenschaft. Emmanuel LE ROY LADURIE, französischer Historiker aus dieser "Schule" der "Annales", hat am Beispiel der erneuten Bearbeitung der Untersuchungsakten der bischöflichen Inquisition gegenüber den Resten der Katharer im späten Mittelalter in Südfrankreich, über Personen, Familien und Gruppen aus dem Dorf Montaillou, über ihre Lebensverhältnisse und Geisthaltungen deutlich gemacht, daß es nicht nur unterschiedlich orientierte Nutzung von Quellen und Dokumenten gibt, sondern die Methode der Nutzung von Quellen, d. h. die Frage danach, was von dem Beobachter und Analysierenden auf welche Weise an Kenntnismöglichkeiten überhaupt imaginiert wird, darüber entscheidet, welche "Tatsachen" im Verlauf der historischen Forschung entstehen. Es ist für die methodologische Reflexion ein Glücksfall, daß diese

Anregungen zum Nachdenken über den Wahrheitsgehalt historischer Wissenschaft von einem Werk ausgehen, das seinen Gegenstand 6-700 Jahre vor unserer Zeit findet (LE ROY LADURIE 1975). Damit illustriert es umso deutlicher, daß es keine einhellige Geschichte geben kann, sondern daß es in der historischen Wissenschaft und darum auch in der historischen Pädagogik nur darum geht, die Voraussetzungen zu schaffen, damit sich eine Gegenwart mittels historischer Forschungen von den Elementen und Prozessen ihrer Vergangenheit ein "Bild" machen kann. Insofern ist auch die historische Wissenschaft eine "pragmatische Disziplin", wie die Pädagogik schon lange genannt worden ist.

Das Beurteilungskriterium für historische Forschung kann deshalb nicht sein, wie vollständig sie Vergangenes "wiederauferstehen" läßt, sondern wird sich an der Frage orientieren müssen, ob es gelingt, über die Darstellung eines Abschnitts, einer Teilentwicklung, ja u. U. einer Biographie - um zurückzukehren, von wo TENORTH und SOELL bei der Erörterung methodischer Fragen historischer Forschung ihren Ausgangspunkt nahmen - Vergangenheit zur gegenwärtigen Aneignung aufzubereiten. Freilich; ebenso wie der "Traum" des Historikers "kontrolliert" zu sein hat, unterliegt auch diese Aneignung der "Kontrolle", wozu das Offenlegen der "Bedingungen der Gegenstandskonstitution" (TENORTH 1981, S. 96) erforderlich ist. Welchen (vielleicht überraschenden) Zusammenhang in dieser Konstellation Methode und Ethik bekommen, läßt sich ebenfalls DUBYs methodologischen Reflexionen entnehmen (vgl. DUBY/LARDREAU 1982, S. 51 ff), soll an dieser Stelle aber als möglicherweise

produktive Offenheit und nur als Frage weitergegeben werden.

Anmerkungen

- 1) Die "nach-Nohlschen" Arbeiten über die Reformpädagogik nehmen überwiegend wenigstens am Rande Bezug auf den internationalen Charakter jener pädagogischen Reformepoche. Mit Ausnahme von Hermann RÖHRS, der diese Thematik zu einem seiner Hauptinteressen gemacht hat, werden jene Bezüge jedoch eher in der Art abgehandelt, daß der Eindruck entsteht, in einem geringen Umfang sei auch außerhalb der deutschen Grenzen pädagogisch etwas in Bewegung gekommen. Auch FLITNERS Berücksichtigung internationaler Dimensionen (1931) kann nachhaltig diesem Eindruck nicht entgegenwirken. So wirkt noch immer jene Einschränkung des Gesichtsfeldes nach, die sich bei NOHL bezogen auf die Arbeitsschulkonzeption so liest: "Kein Gedanke der deutschen Pädagogik hat einen solchen Widerhall im Ausland gefunden wie der Arbeitsschulgedanke". (NOHL 1957, S. 49) Ob der "Arbeitsschulgedanke" wirklich so ursprünglich "deutsch" ist, bleibt indes noch zu untersuchen! Gegenüber dieser über weite Strecken hin prägenden (Selbst-) Interpretation der "deutschen Pädagogik" auch noch nach 1945 und bis in die frühen 60er Jahre hinein hat ein Ansatz, der auf einer anderen Grundlage die Internationalität nicht nur der Reformpädagogik, sondern der pädagogischen Entwicklung allgemein ins Auge faßte, wenig Entwicklungschancen eingeräumt bekommen. Gemeint ist hier Friedrich SCHNEIDERS

Konzeption zur Vergleichenden Pädagogik, die sich u. U. bei verminderter Dominanz NOHL-LIT-SPRANGERScher Prägungen auch aus ihrer "Triebkräfte" Mythologie hätte befreien können. Immerhin hat SCHNEIDER aktiv in 9den Jahren bis 1933 am Aufbau der deutschen Sektion des "Weltbundes für Erneuerung der Erziehung" mitgewirkt.

Festzustellen bleibt hier zunächst, daß -bis auf wenige Ausnahmen internationale Dimensionen der reformpädagogischen Epoche nur additiv aufgefaßt werden, nicht konstitutiv. Der Redlichkeit halber sei hier allerdings eingangs auch angemerkt, daß die "nationale Blindheit" pädagogischer oder erziehungswissenschaftlicher Forschungen und Darstellungen, wie sie in der deutschen Literatur zu beobachten ist, durchaus ihre Entsprechung in anderssprachigen Forschungszusammenhängen erlebt; so wird etwa noch 1975 und 1981 in den beiden von Guy AVANZINI herausgegebenen Bänden "Histoire de la pédagogie du 17è siècle à nos jours" und "La pédagogie au 20è siècle (1981 bzw. 1975) auf eine recht unsystematische, zufällige Weise Bezug auf internationale Entwicklungen genommen. Ähnliches gilt für PROST (1968).

- 2) Innerhalb der hier zur Untersuchung anstehenden Thematik wäre es freilich interessant, die Stellung der frankophonen Reformpädagogogen zur Pétain-Regierung zu untersuchen; gegenüber der linkssozialistischen bis kommunistischen Tendenz, die durch Personen wie LANGEVIN, WALLON und PIERON in die

"Groupe Francais d Education Nouvelle" seit den 30er Jahren in diese französische Sektion des New Education Fellowship eingebracht wurde, standen die romanischen Schweizer durchaus im "bürgerlichen" Lager. Freilich ist eine derartige Kennzeichnung äußerst grob und mit der gebührenden Vorsicht zu verwenden.

- 3) Was dieser Begriff hier wissenschaftshistorisch und systematisch besagt, soll eingehend nicht diskutiert werden; im Zusammenhang mit weiter unten angestellten Überlegungen zur Methodik erziehungshistorischer Forschung wird auf LASSAHN noch einzugehen sein. Dabei wird dann die Problematik eines derartigen "Erbe" - Begriffs aus der Problematisierung historischer Kontinuitätsvorstellungen ersichtlich werden. Hier sei zur Illustration der Problematik dieses Begriffs nur darauf verwiesen, daß mit der Behauptung, die bundesrepublikanische "Alternativpädagogik" sei eine Wiederaufnahme reformpädagogischer Positionen (gewesen) (vgl. RANG/RANG-Dudzik 1979) in praktischer und reflektierender Weise bereits ein "Erbe" angetreten worden ist.
- 4) Vgl. dazu die kurze Bemerkung über den Weg von Beatrice ENSOR in: RÖHRS 1980, S. 66. Ausgehend von dieser biographischen Tatsache wird allerdings die "Wirksamkeit" des Weltbundes für Erneuerung und Erziehung nicht weiter thematisiert, obwohl hier ein bislang noch völlig unentwirrtes Knäuel von ideologischen Motiven und praktischen Handlungen, von antipositivistischer, "jugendstilhafter", zi-

vilisationskritischer Weltflucht zusammen mit pazifistischem, sozialen und pädagogischen Eingreifen zu entwirren wäre, in dem - zumindest bei einigen Personen - auch noch eine menscheitsumgreifende Sozialismus-Vorstellung eine gewisse Rolle spielte. Eine solche "Entwerrung" könnte auch die Stellung der bereits zu jener Epoche ins Abseits geratenden "Rudolf-Steiner-Schulen" aufhellen und möglicherweise einen Beitrag zur heutigen Renaissance dieser Schulform wie auch der "Waldorf-Pädagogik" leisten. Zu einem Aspekt der widersprüchlichen Situation der Waldorf-Pädagogik und ihrer Schulen, nämlich zu ihrer Geschichte während des Nationalsozialismus vgl. LESCHINSKY 1983.

- 5) So ist. z. B. diversen publizierten Briefen zu entnehmen, daß der spätere Kommunist Romain ROLLAND ein freundschaftliches Verhältnis zum "bürgerlichen Liberalen" FERRIERE unterhielt und dieser wiederum zum (späteren) Nationalsozialisten Alfred ANDREESEN, der während des Nationalsozialismus Oberleiter der dem "Führer" regelrecht dargebrachten Landerziehungsheime/Herrmann Lietz-Schulen war (vgl. ANDREESEN 1938, S. 9).
- 6) Daß die konkrete Erforschung jener Abschnitte in der deutschen pädagogischen Geschichte aus dem nunmehr bestehenden Abstand von 40-50 Jahren eigentlich erst beginnt, läßt sich z. B. an einem Buch wie dem von EHRENTREICH ablesen, das Wolfgang KEIM

kürzlich neu herausgebracht hat (EHRENTREICH 1983).

- 7) Über die Ziele, über ihre Entwicklung und die spezifischen Differenzierungen der Education Nouvelle kann in diesem Rahmen keine nähere Auskunft gegeben werden. Es mag genügen anzudeuten, daß sie grosso modo dieselben waren, wie sie auch für die Reformpädagogik galten. Auf ein Hauptwerk FERRIEREs soll hier aber stellvertretend für viele andere hingewiesen werden: Ad. FERRIERE, l 'Ecole Active, Neuchâtel Genève 1922. Das Buch erfährt bis Ende der 50er Jahre fast ein Dutzend Wiederauflagen.
- 8) Freilich beschränkt sich diese Resonanz auf den Umkreis dieser Erneuerungsbestrebung; nach "außen", d. h. auf die traditionellen akademischen Disziplinen in Frankreich haben zu jener Zeit die Gedanken der Education Nouvelle keinen wesentlichen Einfluß. Woran das liegt und auf welche Bedingungen die Weiterentwicklungen der Education Nouvelle innerhalb des heutigen französischen Wissenschaftsgefüges stoßen, s. u. in dieser Skizze.
- 9) FERRIERE lebt und wirkt wie CLAPAREDE, BOVET, DOTRENS und PIAGET in der romanischen Schweiz, genauer in Genf. Genf stellt sich auf diese Weise wieder einmal als Drehscheibe für internationale Beziehungen, hier für pädagogische Initiativen und Forschungen heraus.

Die Gründe dafür können hier nicht im einzelnen dargelegt werden. Neben der internationalen Bedeutung, die Genf bereits auf dem Sektor der Politik nach dem I. Weltkrieg bekam (Völkerbund), möchte ich tiefergehende Prägungen der dort anzutreffenden "sozialen Mentalität" vermuten, die in dem historisch bereits sehr früh verwurzelten Republikanismus zu suchen wären (ROUSSEAU war Bürger von Genf), im Calvinismus, der als Protestantismus einer Pädagogik sehr viel bessere Entwicklungsbedingungen bereitstellte als ein "existrinsisch" motivierender Katholizismus. Nichtsdestoweniger ist der Haupt-Bezugsbereich auch für jene Genfer pädagogischen Reformer des Beginns des 20. Jahrhunderts eindeutig Frankreich. So erschien z. B. die französischsprachige Ausgabe des Organs des "Weltbundes für die Erneuerung der Erziehung", für die FERRIERE als Herausgeber fungiert, die Zeitschrift "Pour l'Ere Nouvelle", seit den 30er Jahren in Paris und stand in Verbindung mit dem dortigen "Musée Pédagogique". Die frankophone Education Nouvelle bezieht sich auf diese Weise eindeutig auf Frankreich als Hauptreferenz, auf seine akademischen Segmentierungen, Disziplinen und Traditionen, und es setzt sich zumindest in der romanischen Schweiz nach einer kurzen Verzögerung mit dem Fortschreiten unseres Jahrhunderts auch eine der französischen ähnliche Schulverwaltungs- und -aufsichtsstruktur durch. Im einzelnen kann dies hier nicht ausgeführt werden. Aufschlußreich ist hierzu eine Studie von

H.U. GRUNDER, Der Beitrag der welschen Pädagogik zu einer Pädagogik der Schweiz im 20. Jahrhundert, unveröff. Typoskr., Bern 1985.

- 10) Vgl. z. B. FERRIEREs Schrift "Das Landerziehungsheim und die wissenschaftliche Zentralstelle für Landerziehungsheime" (FERRIERE 1920), worunter sich nichts anderes verbirgt als das von FERRIERE bereits 1899 ins Leben gerufene "Bureau International d'Ecoles Nouvelles".
- 11) In der Tat wird im Zusammenhang mit der Erforschung des Bestands des Archivs von A. FERRIERE im Institut Jean Jacques Rousseau auch an der Fragestellung gearbeitet, in welchem Verhältnis der "langage externe" von FERRIERE in der Einschätzung und Bewertung der reformpädagogischen Einrichtungen zum ebenfalls auffindbaren, wesentlich nüchterneren "langage interne" steht.
- 12) - zumal hierzu wenigstens im Ansatz eine Analyse der Entwicklung der französischen "Sciences de l'Education" gehörte ... Immerhin ist bemerkenswert, daß es in der Literatur der deutschen Reformpädagogik ähnlich enthusiastische, persönlich gefärbte und mit vergleichbarem Gewicht auftretende Zeugnisse meines Wissens nach nicht gibt.
- 13) Vgl. E. DEMOLINS, A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons, Paris 1897, worin er v.a. im Hinblick auf die Erziehungsanstalten Cecil REDDIES (die ersten, dann in Deutschland von Hermann LIETZ übernommenen Landerziehungsheime) und unter Berufung auf

die dort praktizierte "aktive" Pädagogik der Frage nachgeht, welche Bedingungen es hervorbringen, daß Frankreich diesen Methoden gegenüber weniger aufgeschlossen scheint.

- 14) Der aus den deutschen Traditionen kommende Betrachter jener hier angedeuteten internationalen Perspektiven auf die pädagogischen Erneuerungsbestrebungen zu Beginn und in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts wird sich ohnehin an überraschende und nicht selten persönlichen Zufällen zu verdankende Gewichtigungen gewöhnen müssen. So werden z. B. bis heute in der französischen Literatur die Hamburger "Lebensgemeinschaftsschulen" der 20er Jahre, als eine herausragende Repräsentation der deutschen Reformpädagogik gewertet. Auf dem Hintergrund einer im Jahre 1971 (politisch motivierten) Wiederveröffentlichung eines Buches von J.R. SCHMID, *Le Maître-Camarade et la Pédagogie Libertaire*, Neuchâtel 1936 (!), das über diese Wiederveröffentlichung auch schließlich die deutschen Leser erreichte (u. d. T. *Freiheitspädagogik. Schulreform und Schulrevolution in Deutschland*, Reinbek b. Hamburg 1973), werden hauptsächlich darin und in den LIETZ'schen Landerziehungsheimen mit einem theoretischen Seitenblick auf KERSCHENSTEINER die Marksteine der deutschen Reformpädagogik gesehen. Vgl. auch Louis KUCHLY, *Les grands Thèmes de la Pensée de Kerschesteiner*, Thèse d'Etat, Lyon 1981. An dieser relativen Einschränkung der Optik von französischer Seite aus ändert auch die anthologiear-

tige Zusammenstellung von Marius CAUVIN aus dem Jahre 1970 nichts, die im ganzen recht oberflächlich bleibt, einzelne Texte deutscher Reformpädagogen aus ihrem Zusammenhang reißt und in einen dürftigen Rahmen einreihet. (Vgl. Marius CAUVIN, 1970)

- 15) Vgl. DOTTRENS 1927. Zu erinnern ist hier z. B. an einen Besuch den Robert DOTTRENS 1927 dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin abstattete, wo er die Bekanntschaft von Franz HILKER macht. Vgl. DOTTRENS 1961. Das Gewicht, das hier in dieser Ausarbeitung Adolphe FERRIERE beigemessen wird, erklärt sich auch aus der Tatsache, daß mir in den vergangenen Monaten der Zugang zum in Genf liegenden Archiv von FERRIERE ermöglicht wurde, das eine Quelle von bisher kaum zu übersehenden Informationen ist.
- 16) Vgl. als deutschsprachige, für ausgiebige Nachforschungen aber recht unzureichende Darstellung Hans JÖRG, *Die Moderne Französische Schule*, Paderborn 2. Aufl. 1979, hier S. 166; ausführlichere Informationen sind z. B. dem Buch von Elise FREINET zu entnehmen, *Naissance d'une Pédagogie populaire. Historique de l'Ecole Moderne*. Pédagogie Freinet. Paris 1969.
- 17) Als Gründungsmitglied und einer der drei Direktoren bis zur Neuorganisation des Weltbundes auf der Konferenz in Nizza 1932 war FERRIERE selbstverständlich - trotz seiner seit den 20er Jahren vollständigen Gehörlo-

sigkeit für den frankophonen Bereich zuständig. Innerhalb dieses Sprachenbereichs hat es aber vermutlich bereits 1931 Konkurrenzen mit dem "Groupe Français d'Education Nouvelle" gegeben; denn mit diesem Datum geht die Redaktion der Zeitschrift "Pour l'Ere Nouvelle" von FERRIERE auf die französische Sektion des NEF über und es wird eine eigene schweizerische Sektion des NEF gegründet. Aus Sitzungsprotokollen des Executive Board des NEF läßt sich überdies ablesen, daß FERRIEREs Position innerhalb der Leitungsgremien des NEF spätestens seit der Übernahme der alleinigen Präsidentschaft durch Beatrice ENSOR durchaus nicht umstritten ist. Mehrfach muß er energisch für seine Vorhaben eintreten und erlebt nicht nur einmal, wie seine Vorstellungen übergangen werden. Daß er sich darüberhinaus noch nach der Konferenz in Nizza auf eine Kontroverse mit Robert Ulich einläßt, stärkt keinesfalls seine Position.

- 18) Kritisch setzt sich FERRIERE z. B. mit KERSCHENSTEINERs Arbeitsschul-Konzeption auseinander, indem er deren - seiner Ansicht nach - problematischen Motivationsaspekt aufgreift. Zu FERRIEREs Bezug zu KERSCHENSTEINER vgl. auch FERRIERE 1925 und ders. 1947.
- 19) In seinem Buch "Trois Pionniers..." beschreibt FERRIERE fast mit einer gewissen Naivität die Lagerfeuer und Sonnenwendfeiern in den Landerziehungsheimen, die dort vollzogene Nationalerziehung etc. Kaum daß erwähnt

wird, daß ein überwiegender Teil der Zöglinge jener Landerziehungsheime zusammen mit ihrem Leiter Hermann LIETZ sich freiwillig zum Krieg 1914 meldet. Vgl. FERRIERE, 1928a p. 102. Es geht hier nicht darum, Wertungen vorzunehmen, sondern etwa auch spezifische Blindstellen bei FERRIERE, über die noch zu schreiben sein wird, ansatzweise zu charakterisieren.

- 20) Der Gründungsvorstand des NEF setzte sich aus Adolphe FERRIERE, Beatrice ENSOR und Elisabeth ROTTEN zusammen. Die Vereinigung weitete sich schnell aus (vgl. auch RÖHRS 1981, S. 51 ff.); aus den Sitzungsprotokollen des Executive Board, die ich im Archiv FERRIEREs fand, geht hervor, daß bald auch in Lateinamerika Mitglieder des Weltbundes wirkten, in Indien und anderswo. Die Kongreßorte des Weltbundes waren sukzessive Calais (Gründungskongreß 1921), Heidelberg (1925), Locarno (1927), Elsinör (DK) (1929), Nizza (1932), Kapstadt/ Johannesburg (1934) Melbourne/New Zealand ...- Informationen, die ich der Korrespondenz FERRIEREs und den Dokumenten, Protokollen etc. des "Executive Boards" des NEF entnahm.
- 21) Vgl. den erst kürzlich wieder aufgefundenen Film, den FERRIERE in den 30er Jahren über dieses Heim für Waisenkinder drehen ließ und mit dem er auf verschiedenen internationalen Veranstaltungen und Reisen - seinen Bekundungen zufolge mit viel Erfolg - aufgetreten ist. Die internationale Verflechtung der Protagonisten der Education Nouvelle

mutet manchmal an wie die Geschichte der Lehr- und Wanderjahre vorkapitalistischer Handwerksburschen. So war LIETZ in REDDIEs Abbotsholme, worüber er einen Erfahrungsbericht schreibt (Emlohstobba!). FERRIERE selbst sucht eine längere Zeit lang die LIETZ'schen Anstalten auf und unterrichtet dort. Bei einem Besuch einer anderen Reformeinrichtung in der Nähe von Dresden, Hellerau, trifft er NEILL dort als Leiter an. Die Kette der Proliferationen ließe sich fortsetzen. Diese Angaben beruhen teilweise auf FERRIEREs handschriftlichen Aufzeichnungen, Stundenplänen, Tagesplänen, die sich in seinem Archiv befinden, teilweise auf ebendort befindlichen, vom "Weltbund .." für interne Zwecke aufgestellten Listen über "New schools in Germany" sowie auf FERRIEREs Darstellung des Lebens und Werkes von H. LIETZ, vgl. FERRIERE 1928a.

- 22) Brief von Daniel HAMELINE (Prof. am Institut Jean-Jacques Rousseau, Universität Genf) vom 13. 10. 1985 an den Verf.
- 23) Vgl. dazu etwa W. BÖHM, Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs, 1973
- 24) Ich muß an dieser Stelle auf einen - unveröffentlichten - Artikel, der die Beziehungen zwischen FERRIERE und FREINET zum Gegenstand hat, verweisen, der sich ebenfalls im FERRIERE-Archiv in Genf befindet. Ein Hinweis auf diesen Artikel befindet sich in: Les archives Institut Jean-Jacques Rousseau, o. O., o. J., hier: Beilage: Publications et travaux en rapport avec les archives Institut

Jean Jacques Rousseau (1980-1983), o. Pag. (S. 5).

- 25) Die spätere französische Gruppierung des NEF, Groupe Francais d'Education Nouvelle unter Vorsitz von Paul LANGEVIN, später Henri WALLON und PIERON muß von den übrigen frankophonen Sektionen, von der belgischen (französischsprachigen) und von der romanischen Schweiz um FERRIERE, DOTRENS und PIAGET deutlich abgehoben werden.
- 26) Ganz bestimmt ist es keine unzulässige Zuordnung, wenn man die Vertreter der Education Nouvelle oder der Reformpädagogik politischen Strömungen unterworfen sieht, haben sie doch i.d.R. alles getan, um die politische Qualität der Erziehung herauszuheben. Vgl. hierzu etwa FERRIERE, Nos Enfants et l'Avenir du Pays, Neuchâtel 1946. Überwiegend wird ja auch in der deutschen Reformpädagogik von dem Gedanken der Völkerverständigung und von harmonisierenden Gesellschaftsbildern ausgegangen ... Es sei nur kurz erwähnt, daß viele der Reformpädagogen pazifistischen Strömungen der 20er Jahre nahestanden (So etwa E. ROTTEN).
- 27) Vgl. FERRIERE, 1928a ..., p. 9; und es ist wohl dieses Bemühen um eine geistige und moralische Elite, die ihn so begeistert von dem Klima der REDDIE'schen oder LIETZ'schen Landerziehungsheime sprechen läßt, wo der harte Tagesablauf eher den Präskriptionen einer "umgestülpten" - auf das soziale Zusammenleben ausgerichteten - fast

schon wieder wilhelminisch-preußischen Pflicht als einer freiheitlichen pädagogischen Initiative zu entspringen scheint. Dieser Eindruck drängt sich bei der Lektüre einer von FERRIERE verfaßten Abschrift eines Tagesplans aus einer der LIETZ'schen Anstalten auf, die sich in seinem Archiv befindet und die zumindest von einer harten Auffassung von "Sitte" kündet. Die Affinität FERRIERES zu den Vorstellungen über die "staatsbürgerliche Bildung" beim späten KERSCHENSTEINER ist nicht zu übersehen und eine vielleicht unbeabsichtigte Verwandtschaft zu den Eliteetablissemments eines Kurt HAHN oder ihm vorausgehender englischer "progressive schools" ist ebenfalls nicht von der Hand zu weisen. Vgl. dazu etwa R. SKIDELSKY, *Le mouvement des écoles nouvelles anglaises*, Paris 1972; vgl. auch Ph. MEIRIEU, *Apprendre en groupe? Thèse d'Etat*, Lyon 1983, p. 151, der in bezug auf die Konzeptionen von CLAPAREDE und FERRIERE nicht zögert, von einem "darwinisme éducatif" zu sprechen.

28)(Früher schuf - wörtlich: erfand - man das Kind, heute entdeckt man es), FERRIERE, 1928a p. 19.

29)Vgl. SKIDELSKY, ob.cit. p. 242, der meint, daß sich die Education Nouvelle und ihre Vertreter vom Zweiten Weltkrieg nie mehr richtig erholt haben, da ohnehin "beaucoup de leurs innovations furent fondées non pas tant sur une observation concrète de la conduite humaine que sur une philosophie optimiste de

la nature de l'homme, s'inspirant à la fois du libéralisme et du socialisme", dies op. cit. p. 27. Ähnlich M.A. BLOCH in seinem Buch "Philosophie de l'Education Nouvelle", Paris 1968, das allerdings in seiner ersten Auflage aus dem Jahre 1949 stammt.

30)Vgl. FERRIERES Schulerfolgs-Prognosen in der Beschreibung der Zöglinge der LIETZ'schen Landerziehungsheime, op.cit. p. 53, denen SKIDELSKY allerdings Anfang der 70er Jahre die nüchterne Feststellung entgegenhalten kann, daß zumindest aus den englischen Landerziehungsheimen und Elite-Anstalten etwa eines Kurt HAHN nicht jene Schar von Erneuerern in Politik und Gesellschaft hervorgegangen ist, die sich die frühen Verfechter der Education Nouvelle bzw. der "progressive education" erträumt hatten. Im Gegenteil behauptet er, daß im Vergleich zu etlichen öffentlichen Schulen (im Jahr 1972) die alten reformpädagogischen Einrichtungen dort, wo sie noch bestehen, eher eine retrograde Erziehung praktizieren. Auf das damit zusammenhängende Problem der Eliteschulen und ihres Verhältnisses zur Education Nouvelle kann hier nicht gesondert eingegangen werden.

31)Ausgehend von Institut Jean-Jacques Rousseau und den dortigen Archiven wurde - bislang leider erfolglos - an das Schweizerische FNRS (entspricht der DFG) ein Antrag auf Unterstützung einer Forschung zur "détection de sites documentaires" gestellt, die v.a. auch deutsche Quellenorte einbeziehen sollte.

- 32)Dort, wo Pädagogik sich im Frankreich dann seit Mitte der 60er Jahre hat universitär stärker verankern können und in den Lehrerbildungs-Institutionen, den "Ecoles Normales" bzw. ihren in Hochschulen überführten Restbeständen, besteht sie heute noch überwiegend als "Psychopédagogie". Zum Anspruch auf "wissenschaftliche Erziehung" der "Education Nouvelle" vgl. FERRIERE 1928a, introduction.
- 33)Ein Hinweis, der freilich der Präzisierung bedürfte, die hier allerdings unterbleiben muß, auf PETERSENS pädagogische Tatsachenforschung mag gegenwärtig genügen.
- 34)Und man müßte dem eine Beschreibung der schul- und verwaltungsöffentlichen Wirksamkeit der Reformpädagogik in Deutschland oder gar in den einzelnen Ländern der BRD nach dem Zweiten Weltkrieg zur Seite stellen vgl. HEARNDEN 1973.

Literatur:

- ANDREESEN, Alfred (1938), Hermann Lietz, zum 28. April 1938, in: *Leben und Arbeit* XXXI Jg. Mai 1938, 1. Heft
- ANWEILER Oskar (1961), Der internationale Zusammenhang der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts, in: *Bildung und Erziehung* 14(1961), S. 385-404
- ARCHIVES (les) Institut Jean-Jacques Rousseau (1980-1983) o.o., o.J. (Genf 1983)
- AVANZINI, Guy (1975), sous la direction de ..., *La Pédagogie au 20^è Siècle*, Toulouse 1975
- ders. (1981), sous la direction de ..., *Histoire de la Pédagogie du 17^è Siècle à nos Jours*, Toulouse 1981
- BECKERS, Edgar/RICHTER, Elke (1979), *Kommentierte Bibliographie zur Reformpädagogik*, Sankt Augustin 1979
- BLANKERTZ, Herwig (1982) *Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar 1982
- BLOCH, Marc Andre (1968) *Philosophie de l'Education Nouvelle*, Paris 1968 (1. Aufl. 1949)
- BÖHM, Winfried (1973) *Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs*, Bad Heilbrunn 1973
- BOVET, Pierre (1932) *Vingt ans de vie. L'Institut Jean Jacques Rousseau de 1912 à 1932*, Neuchâtel et Paris 1932

- BOYD, William/RAWSON, Wyatt (1965), *The story of the new Education*, London 1965
- CAUVIN, Marius (1970) *Le Renouveau Pédagogique en Allemagne de 1890 à 1933*, Paris 1970
- CHEVENEMENT, Jean-Pierre (1984), *Bâtir le collège de la réussite*, in: *Le Monde de l'Education*, déc. 1984, p. 25 sqq.
- COUSINET, Roger (1950) *L'Education Nouvelle*, Neuchâtel et Paris 1950
- DEMOLINS, E. (1897) *A quoi tient la supériorité des Anglo Saxons?*, Paris 1897
- DIETRICH, Theo (Hg.) (1973), *Die pädagogische Bewegung "vom Kinde aus"*, Bad Heilbrunn 1973
- DOTTRENS, Robert (1927), *L'Education Nouvelle en Autriche*, Neuchâtel 1927
- ders. (1946), *Education et Démocratie*, Neuchâtel, Paris
- ders. (1961) *Entstehung und Aufgabe des Internationalen Erziehungsinstituts*, in: *Bildung und Erziehung* 14 (1961) S. 217-220
- DUBY, Georges/LARDREAU, Guy (1982), *Geschichte und Geschichtswissenschaft. Dialoge*, Frankfurt a. Main 1982
- EHRENTREICH, Alfred (1985), *50 Jahre erlebte Schulreform. Erfahrungen eines Berliner Pädagogen*, hrsg. und mit einer Einführung von Wolfgang Keim, Frankfurt/Bern/New York 1985

-
- FEIDL-MERZ, Hildegard (Hg.) (1983), Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933, Reinbek b. Hamb. 1983
- FERRIERE, Adolphe/Archivmaterialien im Institut Jean Jacques Rousseau, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Université de Genève
- ders. (1920), Das Landerziehungsheim und die wissenschaftliche Zentralstelle für Landerziehungsheime, Berlin-Fichtenau 1920
- ders. (1925), L'Ecole active dans le cadre de l'Ecole Primaire. Introduction, Bruxelles 1925
- ders. (1922) L'Ecole active, Neuchâtel et Genève 1922
- ders. (1927) Schule der Selbstbestätigung oder Tatschule (Übersetzung von FERRIERE 1922), Weimar 1927
- ders. (1928a), Trois Pionniers de l'Education Nouvelle, Paris 1928
- ders. (1928b), La Liberté de l'enfant à l'école active, Bruxelles 1928
- ders. (1942), Nos enfants et l'avenir du pays. Appel aux parents et aux éducateurs, Neuchâtel et Paris 1942
- FLITNER, Wilhelm (1931), Die Reformpädagogik und ihre internationale Beziehung, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1(1931/31), S. 3956
- ders. (1951), Die drei Phasen der reformpädagogischen Bewegung, Weinheim 1951

-
- ders./KUDRITZKI, G. (1961/62), Die Deutsche Reformpädagogik, Bd. 1: Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung, Düsseldorf/München 1961 Bd. 2: Ausbau und Selbstkritik, Düsseldorf/München 1962
- FREINET, Célestin (1923), Articles dans 'Clarté'
- ders. (1960), Adolphe Ferrière n'est plus, in: L'Éducateur, Juillet 1960
- FREINET, Elise (1968), 'Naissance d'une pédagogie populaire. Historique de l'École Moderne. Pédagogie Freinet. Paris 1968
- dies. (1979), Freinet, Ferrière et l'École Moderne, in: Essor 74 (1979) no. 10, oct. 1979, p. 5
- GRUNDER, Hans Ulrich, (1985) Der Beitrag der welschen Schweiz zu einer Pädagogik der Schweiz im 20. Jahrhundert, unveröff. Typoskr. Bern 1985
- HEARNDEN, Arthur (1973), Bildungspolitik in der BRD und DDR, Düsseldorf 1973
- HERRMANN, Ulrich (1975) Probleme einer erziehungswissenschaftlichen Historik, in: Bildungstradition und moderne Gesellschaft, Berlin Darmstadt Dortmund 1975, S. 268-282
- JÖRG, Hans (1979) Die moderne französische Schule, Paderborn 2. Aufl. 1979
- KARADY, Victor (1978), Das Studium der Geschichte der Erziehung und der Pädagogik in Frankreich (ein Überblick), in: Die historische Pädagogik in Europa und den

USA, hrsg. von Manfred Heinemann, Stuttgart 1978, S. 61-83

KNORR-CETINA, Karin (1984), Die Fabrikation von Erkenntnis, Frankfurt a. Main 1984

KUCHLY, Louis (1980), Les grands thèmes de la pensée de Kerschensteiner - pour une actualisation de ses idées pédagogiques, thèse de doctorat d'état, Lyon II 1980

KUHNERT, Hubertus (1973), Deutsche Reformpädagogik und Faschismus, Hannover, Berlin,... 1973

LASSAHN, Rudolf (1979), Gegenstand und Methode, in: Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte, hrsg. v. Hermann Röhrs, Wiesbaden 1979, S. 65-77

LASSAHN, Rudolf (1984), Das unerschlossene Erbe der Reformpädagogik, in: Pädagogische Rundschau 38 (1984), S. 277-293

LEGRAND Louis (1984) Le grand Bond en arrière, in: Le Monde du 27 oct. 1984, p. 12

LE ROY LADURIE, Emmanuel (1980) Montailou. Eine bäuerliche Sozialgeschichte des späten Mittelalters nach den Untersuchungsakten des Inquisitors Fournier. Ein Dorf vor dem Inquisitor 1294 bis 1324, Frankfurt/Main, Berlin, Wien 1980

LESCHINSKY, Achim, Waldorfschulen im Nationalsozialismus, in: Neue Sammlung 23 (1983), S. 253-281

MEIREIEU, Philippe (1983) Apprendre en groupe. Contribution à la recherche sur les pratiques de groupe en situa-

tion scolaire. Thèse de doctorat d'état, Université Lyon II 1983

NOHL, Hermann (1957) Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, vierte, unveränderte Auflage, Frankfurt/Main 1957

OURY, Fernand (1972), Chronique de l'Ecole-caserne, Paris 1972

PROST, Antoine (1968), L'Enseignement en France de 1800 à 1967, Paris 1968

POUVOIRS, Revue française d'études constitutionnelles et politiques, no. 30, L'Ecole, 1984

RANG, Adalbert/RANG-DUDZIK, Brita (1979), Elemente einer historischen Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik. Die Alternativlosigkeit der westdeutschen Alternativkonzepte, in: Reformpädagogik und Berufspädagogik. Schule und Erziehung VI, Argument-Sonderband 21, Berlin 1979, S. 6-61

RÖHRS, Hermann (1965) (Hg.), Die Reformpädagogik des Auslands, Düsseldorf und München 1965 (2. Aufl. 1982)

ders. (1977a) Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA, Dortmund 1977

ders. (1977b), Die Reform des Erziehungswesens als internationale Aufgabe. Entwicklung und Zielstellung des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung, Rheinstetten 1977

-
- ders. (1980), Die Reformpädagogik als internationale Bewegung. Ursprung und Verlauf in Europa, Dortmund 1980
- ders. (1983) Die Idee und die Realität der Friedenspädagogik, Braunschweig 1983.
- RÖSSLER, Wilhelm (1963), Die pädagogische Interpretation der Philosophie Hegels, in: Bildung und Erziehung 16 (1963), S. 69 ff.
- RÖTTGERS, Kurt (1979), Neue und erneuerte Historik, in: Zeitschr. f. philosophische Forschung 33 (1979), S. 264-281)
- SCHÄFER, Walter (1960) Paul Geheeb. Mensch und Erzieher, Stuttgart 1960
- SCHMID, Jacob Robert (1936) Le maître-camarade et la pédagogie libertaire, Neuchâtel 1936 -réimprimé Paris 1971 (deutsch u.d.T. Freiheitspädagogik. Schulreform und Schulrevolution in Deutschland, Reinbek b. Hamburg 1973)
- SCHONIG, Bruno (1973) Irrationalismus als pädagogische Tradition, Weinheim u. Basel 1973
- SCHRIEWER, Jürgen (1983), Pädagogik - ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch französischen Vergleich, in: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 3, S. 359 ff.
- SKIDELSKY, Robert (1972), Le mouvement des écoles nouvelles anglaises. Abbotsholme, Summerhill, Dartington Hall, Gordonstoun, Paris 1972

- SOELL Hartmut (1976), Fritz Erler - Eine politische Biographie, Berlin. Bonn-Bad-Godesberg 1976 / daraus: Exkurs: Zur Bedeutung der politischen Biographie für die zeitgeschichtliche Forschung, in Bd. 2.
- SPECHT, Minna/BECKER, Hellmut et. al. (1970) (Hg.), Bibliographie der Deutschen Landerziehungsheime. Reihe: Aus den Deutschen Landerziehungsheimen, Bd. 8, Stuttgart 1970
- TENORTH, Heinz-Elmar (1981), Geschichten von Pädagogen und Pädagogik der Weimarer Republik. Ein Versuch über die Erklärungskraft erziehungsgeschichtlicher Gattungen, in: Informationen zur Erziehungs- und bildungshistorischen Forschung (IZEBF) Heft 15/16 1981, 89-112
- VIAL, Fernando, Erfahrung und Denken: Jean Piagets Weg zur Wissenschaft, in: Neue Sammlung 23 (1983), S. 200-210
- WEIGAND, Gabriele (1983) Erziehung trotz Institutionen? Die pädagogie institutionelle in Frankreich, Würzburg 1983

HELMCHEN, JÜRGEN (1946)

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG-Projekt „Education Nouvelle“ (Prof. F. W. Busch) Studium der Germanistik, Romanistik, Soziologie und Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin (1966-1973) und an der Universität Oldenburg (1978-1981); Promotion zum Dr. phil. mit einer Arbeit über die Pädagogische DDR-Forschung in der Bundesrepublik Deutschland.