

Das Problem des Fortschrittsdenkens in der modernen Pädagogik

— Am Beispiel der reformpädagogischen Bewegung —

Takara Dobashi

(received 5. October 2006)

In diesem Beitrag prüfen wir das Problematische des Fortschrittsdenkens in der modernen Pädagogik, weil der progressivistische Charakter der „Neuen-Erziehungsbewegung“ heute eher angezweifelt wird. Deswegen müssen wir uns wieder neu der Grundfrage stellen: „Was kann und sollte man unter *Fortschritt* verstehen“? „Welche Kriterien müssen bei der Veränderung eines Zustands erfüllt sein, damit man diese unter den Begriff *Fortschritt* subsumieren kann?“ etc. Dieser Fragestellung gehen wir zuerst dadurch nach, dass wir am Beispiel von Herman Nohls Geschichtsschreibung über die reformpädagogische Bewegung die dort konzipierten Elemente des Fortschrittsdenkens herausarbeiten. Diese Geschichtsschreibung ist dadurch gekennzeichnet, dass sie die einzelnen Phänomene typisiert, vereinheitlicht, zu unterschiedlichen Epochen zusammenfasst und sie unter dem Prinzip der lebensdialektischen Logik in eine zeitliche Stufenreihe anordnet. Da jedoch die Wissenschaftlichkeit der Methodik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik heute als problematisch gilt, vor allem die Aufarbeitung der Quellenlage und die mit der „Stufenreihe“ implizierte „Höherentwicklung“, besinnen wir uns zweitens auf den Ursprung des historischen Bewusstseins zurück. Bei Historiker Ranke finden sich differenzierte Grundsätze zum Fortschrittsgedanke, die auf den Respekt vor den einzelnen Epochen, Lebenshistorie etc. verweisen. Wir schließen mit der Bedeutsamkeit der Maxime Sprangers für das heutige pädagogische Verständnis vom Menschen: „Jedes Lebensalter ist unmittelbar zu Gott.“

Key words: Fortschrittsdenken, Reformpädagogik, Epochenbegriff, „Lebenslanges Lernen“.

Einleitung

Damit ein historischer Prozess der Kategorie „Fortschritt“ zugeordnet werden kann, muss er an einem allgemeinen Maßstab für den Geltungsbereich dieser Kategorie gemessen werden können, d.h. vor jeder Klassifizierung muss anhand von definierten Parametern ein Prüfungsverfahren durchlaufen werden. Das setzt voraus, dass theoretisch begründete Strukturmerkmale gefunden werden müssen, die eine Entität als „Fortschritt“ qualifizieren. Dabei tauchen Fragen auf wie: „Was kann und sollte man unter *Fortschritt* verstehen“? „Welche Kriterien müssen bei der Veränderung eines Zustands erfüllt sein, damit man diese unter den Begriff *Fortschritt* subsumieren kann?“ etc. Es reicht also keinesfalls aus, wie bereits Michitarô, Tanaka¹ postulierte, lediglich unterschiedliche Geschichtsepochen und Zeitalter oder gewachsene Kulturen aus unterschiedlichen geographischen Bereichen stufenförmig nach oben hin anzuordnen und diese Steigerung als Fortschritt und Entwicklung der Weltgeschichte zu deklarieren. Mit unserem Beitrag wollen wir versuchen relevante Strukturmerkmale für den Begriff *Fortschritt* aus unserer Denkgeschichte

unter besonderer Berücksichtigung der modernen Pädagogik abzuleiten, denn kaum ein Ideal besaß eine solche richtungweisende Orientierungskraft. Der Begriff *Fortschritt* kann also vor allem deshalb als der wichtigste der Neuzeit gelten, weil es der Fortschrittsglaube war, der die moderne Gesellschaft bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts bestimmt hat. Beeinflusst war dieser Glaube vom Fortschrittsdenken des 19. Jahrhunderts, der sich einerseits auf die biologische Deszendenztheorie gründete und andererseits mit der dialektischen Geschichtsauffassung verbunden war. Von hier aus drang er in alle Bereiche der modernen Kultur ein.

Heute dagegen, ist durch die vielfältigen Bedrohungen wie z.B. den Kriegen zwischen den Kulturen oder dem Terrorismus die Zuversicht an das unaufhaltsame Fortschreiten des Menschengeschlechts sehr erschüttert. Vor allem allgemeine eindimensionale lineare Modelle, die von einer stetigen Aufwärtsbewegung ausgehen, finden in der wissenschaftlichen Welt keine Anhänger mehr.

Aber wir sind heute herausgefordert, den Fortschrittsgedanken postmodern als Brücke zwischen den intellektuellen und pädagogischen Errungenschaften der geschichtlichen Vergangenheit und der fernen unbekanntem Zukunft zu spannen. Diese umfassende Aufgabe wollen wir im Beitrag auf die Frage beschränken, ob und in welcher Weise das Modell des Fortschrittsgedankens auch in der postmodernen Zeit noch geltend gemacht werden kann und welche Strukturmerkmale des Fortschrittsgedankens aus der geschichtlich vergangenen Zeit auch für die Zukunft noch Gültigkeit haben könnten. Als historisches Zeitfenster unserer philosophisch – pädagogischen Betrachtungen wählen wir als Beispiel „Die Reformpädagogische Bewegung“. Dabei wollen wir versuchen, das Problematische der wissenschaftlichen Geschichtsschreibung herausfinden, und wenn möglich, am Ende über den Geltungsbereich und die Grenzen der Kategorie *Fortschritt* kritisch zu reflektieren.

I. Das Fortschrittsdenken in der Geschichtsschreibung der Reformpädagogischen Bewegung

Die Reformpädagogische Bewegung gilt innerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als eine einheitliche deutsche Epoche der Kulturgeschichte und kann als ein Beispiel für das Fortschrittsdenken gelten. Deshalb scheint es sinnvoll, hier der Fortschrittsidee nachzuforschen.

I. Terminus: Reformpädagogik als Fortschrittsbewegung

Zunächst wollen wir den Terminus *Reformpädagogische Bewegung*² näher betrachten, der auf das Moment des Fortschritts hinweist. Nach W. Scheibe war die Bezeichnung „Bewegung“ in jenen Jahren nicht ungewöhnlich. Schon lange zuvor war z.B. die Frauenbewegung entstanden, seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts machte die Jugendbewegung von sich reden. Wo auch immer dieser Begriff verwandt wurde, wies er darauf hin, dass etwas Neues im Aufbruch war, sich „starke Kräfte regten und vorwärts drängten“.³ Der Drang zum „Vorwärtsschreiten“ und zum „Neuen“ ist ein Symptom des Fortschrittsdenkens, der als Kontrast zum Verharren in alten Traditionen gedacht werden muss. So schreibt auch Jürgen Ölkers: „damit von *Reformpädagogik* gesprochen werden kann, müssen andere Epochen als solche der *Nicht-Reform*, der Stagnation oder des Rückschritts bezeichnet werden. Der Terminus impliziert also Fortschrittsbehauptungen, Annahmen, dass frühere Phasen der Pädagogik und ihrer Praxis schlechter und rückständiger gewesen seien als die, die wir ‚Reformpädagogik‘ nennen.“⁴ Diese Bewegung wird also nur dann als Epoche hervorgehoben, wenn das Modell der historischen Entwicklung wie der Fortschritt oder die Verbesserung vorhergehenden Phasen oder Stadien ins Spiel gebracht wird.⁵

2. Die klare Alternative: Der Gegensatz von „alt“ und „neu“

Die Schulkritik und Schulreform versteht unter der *Reformpädagogischen Bewegung* allerdings nicht die schon früh aufgekommene Rede vom „pädagogischen Anarchismus“. Damit ist jene Richtung der Erziehungsreform gemeint, die von der idealisierten Freiheit des Kindes ausgeht, diese höher als jede Form der Institutionalisierung schätzte und deshalb jede Methode des Unterrichtens ablehnte. Gegen diese „utopistischen (anarchistischen)“ Ansätze musste sich die Reformpädagogik ständig zur Wehr setzen und war deshalb gezwungen, „sinnvolle (realistische)“ Ansätze zu konzipieren, die sich vom alten Schulsystem abhoben⁶. Aus diesem Grund stellte der Hamburger Lehrer und Schriftsteller Otto Ernst in seinem Theaterstück „Flachsmann als Erzieher“⁷, einen Oberlehrer dar, der leeres Stroh drischt und dessen autoritäres und borniertes Gehabe durch den jungen Lehrer Flemming abgelöst wird. Der Oberlehrer Flachsmann repräsentiert das alte Schulsystem, Lehrer Flemming das neue. Der eine erniedrigt die Schule zu einer „Drill- und Dressieranstalt“, der andere betreibt seinen Unterricht „mit frohem Vertrauen zum Individuum und seiner Freiheit“. Dieses Theaterstück konnte den Gegensatz von „alt“ und „neu“ durch die stark vereinfachte Kontrastierung effektiv symbolisieren und somit eine klare Alternative nahe legen.⁸ Die Schulreform stilisierte sich damit zu einer einfachen, aber radikalen Entscheidung. Dabei sollte die Realität der Kinder hierbei keinesfalls aus den Augen gelassen werden. Das Fortschrittsdenken der Reformpädagogik lässt sich an seiner Schulkritik erkennen, in der das alte Schulsystem als „Schulklaverei“, als moderne „Paukschule“, die eine wahre Bildung des Kindes verhindert, gebrandmarkt wird.⁹ Das Fortschrittsdenken betrifft also nicht nur die institutionellen Veränderungen des alten Schulsystems, sondern zielt auch mit seiner erfolgreichen Formel „Wende zum Kind“¹⁰ auf die Persönlichkeit und das Erleben des Kindes. Das gelingt nur, „wenn die Arbeit auf der Schulbank wechselt mit reichlichem Spiel und reichlicher Freiheit“¹¹. In ihrem Protest gegen die staatliche Schule stimmten viele Pädagogen überein, deshalb lässt sich die Reformpädagogik als Kulturkritik begreifen.

Das Verhältnis von *routine et progrès* in der Erziehung war schon seit längerer Zeit ein europäisches Thema. Die progressive Tradition reicht bis zu den philanthropischen Schulversuchen zurück und setzt sich über Pestalozzi, Fröbel bis zu Herbart fort. Hier kann man die „Revolution der Erziehung“ als ein Moment des Fortschrittsgedankens finden. Dieses Revolutionsmoment drückt sich im Rahmen der pädagogischen Reformsprache in vielfältigen Formen des Protestes und der Postulate nach besser gearteten Alternativen zum Bestehenden. Die Reformsprache bedient sich dabei teilweise einer politischen Semantik, sie ist binär und oppositionell strukturiert. „Neu“ steht gegen „alt“, „Zukunft“ gegen „Vergangenheit“, „Fortschritt“ gegen „Rückschritt“, ohne dass zwischen beiden Polen eine Vermittlung möglich wäre. Wer *für* die Reform der Schule eintritt, muss sich *gegen* die alte Pädagogik und die Institutionen der Vergangenheit wenden, wenn er die Zukunft mit gestalten will. Man kann nicht gleichzeitig auf beiden Seiten stehen.¹² Über den empirischen Erfolg oder Misserfolg der Reformpädagogik lässt sich allerdings streiten, da keine qualifizierten Evaluationen vorgenommen wurden, lässt sich hier nur auf eine indifferente Quellenlage zurückgreifen.¹³ Erfolgreich war allerdings der „Nimbus von ‚Reformpädagogik‘, ihr Image, das etwas Besonderes implizierte.“¹⁴

3. Das Revolutionsmotiv in der pädagogischen Bewegung

Als „Revolutionsmoment“ definiert Wilhelm Dilthey den „Drang“, innerhalb einer geschlossenen, kontinuierlichen, geistigen Bewegung „ein neues Lebensideal zu gestalten“ (GS.V, 16), eine neue „Lebens- und Weltansicht“ zu konzipieren“ (a.a.O. 13). In dem zersplitterten Land „Deutschland“ wird der ganze Lebensdrang der deutschen Dichtung, ihre ganze „Energie“, ihre ganze „Kraft *nach innen gewandt*: persönliche Bildung und geistige Auszeichnung werden ihre Ideale“ (a.a.O. 15).

Dabei geht es um die Grundfragen: „Was ist die Bestimmung des Menschen?“, „Was ist ein wahrhaft wertvolles Leben?“, „Was ist echte Bildung?“. Auf diese Fragen wird in der „Deutschen Bewegung“ eingegangen, wie Herman Nohl im Anschluss an Diltheys Basler Antrittsvorlesung „Über die drei Generationen der deutschen Geistesgeschichte von 1770–1800“ entwickelte, die durchgehende Einheit der großen Geistesbewegung nennt. Der Ausgangspunkt waren seiner Meinung nach die Lebensideale des „Sturm und Drang“, die als Gegenpole zu der „ausgehöhlten Kultur der Aufklärung“ konzipiert worden waren. Die Reformpädagogik, der Nohl trotz seiner Wahrnehmung ihrer unterschiedlichen Ausrichtungen¹⁵ eine innere Einheit zuspricht, hält er für eine Phase¹⁶ der Deutschen Bewegung. Durch diese Ausrichtung rekonstruiert Nohl in seiner Geschichtsschreibung die Reformpädagogik als ein Produkt der nationalen Geistesgeschichte und verlor dadurch den internationalen Bezug aus den Augen, d.h. die Bewegungen: „Education progressive (F.)“ und „Progressive Education“ (USA) werden von ihm nicht als reformpädagogische anerkannt. Aus der Perspektive der Lebensdialektik war es Nohls Anliegen, das Revolutionsmoment der Reformpädagogik positiv zu beschreiben und sie damit institutionalisierbar zu machen.¹⁷

4. Das Bild des Kindes – die kindorientierte Pädagogik

Das neue Bild des Kindes als Individuum, das seine Persönlichkeit in „Freiheit und Freude“ entfalten soll, nahm in der pädagogischen Diskussion Anfang des 20. Jahrhunderts eine Schlüsselrolle ein. Diese kindorientierte Pädagogik, die das Kind in den Mittelpunkt der Erziehungstheorie stellte, operierte mit dem Slogan „vom Kinde aus“. „Erziehen“ hieß jetzt, die freie Entwicklung der Individualität zu fördern. Dieser reformpädagogische Slogan sagte allerdings nichts darüber aus, *wie* mit den Kindern umgegangen werden *soll*. Zwar wurden die neuesten entwicklungspsychologischen Erkenntnisse berücksichtigt und der Unterricht in diesem Sinne „kindgemäß“ entworfen, doch der „Modus des Autoritätsfreien oder des Partnerschaftlichen ist nie mit Kindern ausgehandelt worden.“

5. Vereinheitlichung und Typisierung – Kanon und Phasenmodell

Herman Nohls Theorie, die Reformpädagogik aus der Perspektive der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu betrachten, wurde von vielen Erziehungswissenschaftlern aufgegriffen.¹⁸ Vom Gesichtspunkt der kritischen Würdigung des Fortschrittsdenkens her ist zu fragen, welche Bedeutung Nohls Beschreibungsmethodik zuzumessen ist, bei der das historische Geschehen mit Hilfe des Begriffs „Epoche“ und lebensdialektischer Kategorien wie „Polarität“ und „Steigerung in höhere Dimensionen“ interpretiert wird.¹⁹ Diese Methodik ermöglicht es, Stufenreihen aufzustellen, bei denen die Differenzen der einzelnen Phasen durch die Betonung von Gemeinsamkeit vernachlässigt werden können. Die dabei identifizierten Epochen lassen sich entweder an andere anschließen oder von ihnen abgrenzen. So proklamierte Nohl, dass sich die Reformpädagogik als Teil der geisteswissenschaftlichen Pädagogik an die Epoche der klassischen Erziehungstheorie anschloss und sich von den engen Entwicklungen des 19. Jahrhundert abgrenzte.

Nach Ölkers entspricht diese – durch den Epochenbegriff vorgenommene – Vereinheitlichung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht mehr der heutigen Quellenlage und berechtigt damit keinesfalls zu einer Typisierung der historischen Forschung abzuleiten.²⁰ Deshalb lehnt Ölkers beispielsweise die synthetische Beschreibung Nohls ab, in der dieser die „Kunsterziehungsbewegungen“ und „Landerziehungsheimbewegungen“ mit den gleichen Etiketten versieht und damit unberechtigterweise eine Einheit unterstellt. Bei anderen Fällen ist zu fragen, ob Nohl nicht eine vorschnelle Typisierung vornimmt, wenn er bestimmte

Ansätze durch die Kategorisierung „unpädagogisch“ von der Reformbewegung abtrennt.

Historisch betrachtet, stellte die Reformpädagogik nämlich eine pluralistische Bewegung dar,

deren Argumentationslogik und Motivlage ein breites pädagogisches Spektrum umfasste. Gemeinsam war den Reformern allerdings ihre Sprache, ihre politische Semantik, die suggerierte, dass eine moralisch fundierte Entscheidung gefordert war: Entweder für die neue Pädagogik oder für die alte Pädagogik.²¹ Neben diesem synchronen Problem der Geschichtsschreibung gab es auch ein diachrones, das vor allem die Kontinuität der Vorgeschichte betraf und damit die Originalität der Reformpädagogik. Das maßgebliche Moment *Kulturkritik* war nämlich nicht nur das Hauptmotiv der Reformpädagogik, sondern bereits der Ausgangspunkt der Pädagogik der 80er Jahre und ebenso das Motiv der Jugendbewegung. So werden die „Reformansätze und Neuerungenbewegungen“ von Winfried Böhm *Kanonisierung* genannt, da sie auf gemeinsamen Motiven und Erfahrungen beruhen. Nach Böhm unterblieb „eine präzise Abgrenzung der reformpädagogischen Ansätze und Strömungen“.²²

Es war Wilhelm Flitner, der ein Drei-Phasenmodell des historischen Verlaufs der pädagogischen Reformbewegung vorlegte, in dessen Verlauf eine Radikalisierung stattfindet, die aber am Ende „in Ernüchterung mündet“ und dadurch wieder sachliche Arbeit ermöglicht. In der ersten Phase treten *vereinzelte* Ansätze verschiedener Bestrebungen auf, die sich gegenseitig ignorieren. Deshalb gilt die *isolierte* Tätigkeit als Kriterium dieser Phase. In der kurzen, aber wirksamen zweiten Phase versucht man, „die Erziehungsreform total zu machen“, die einzelnen Ansätze deshalb zu *vereinheitlichen* und daraus „Gesamtorgane“ der Gesellschafts- und Lebensreform zu entwickeln. „*Radikalisierung* und *Totalisierung* der Reformansätze“ gilt daher als Kriterium der zweiten Phase.²³ In der dritten Phase ging es um die „Kritik am Gesamtprogramm“. Diese führte zum theoretischen Konsens und ließ damit die Reformpädagogische Bewegung zu einem geschlossenen Ganzen werden.²⁴

Kanonisierung und Phasenbildung führen zwar zu Integration und Harmonisierung, sind aber als Methoden der Geschichtsschreibung wie oben bereits erwähnt, wissenschaftlich riskant. Denn die Typisierung vereinheitlicht Motive und Themen, die an sich inkompatibel sind oder in verschiedene Richtungen weisen.²⁵

II. Ein Rückblick zum historischen Bewusstsein

— „Jede Epoche ist unmittelbar zu Gott“ —

Das Problematische des Fortschrittsdenkens haben wir vorwiegend an der Methodik der Geschichtsschreibung über die Reformpädagogik aufgezeigt. Jetzt möchten wir auf den Beginn des historischen Bewusstseins zurückblicken und dabei die Maximen der Historiker Leopold Ranke betrachten.

Seinen ersten Vortrag über die Epochender neueren Weltgeschichte, beginnt Leopold v. Ranke mit einer kritischen Auseinandersetzung zum Begriff *Fortschritt*“ und setzt sich hierbei von geschichtsphilosophischen Positionen ab, die davon ausgehen, dass sich „die ganze Menschheit von einem gegebenen Urzustand zu einem positiven Ziel fortentwickelte“²⁶ Da solch eine Konzeption entweder einen allgemeinen leitenden Willen voraussetzt, der diese Entwicklung verursacht oder „in der Menschheit gleichsam ein Zug der geistigen Natur liege, welcher die Dinge mit Notwendigkeit nach einem bestimmten Ziele hintreibt“²⁷, lehnt Ranke diese Interpretation der Historie ab: „Philosophisch kann man diesen Gesichtspunkt nicht für annehmbar erklären, weil er im ersten Fall die menschliche Freiheit geradezu aufhebt und die Menschen zu willenlosen Werkzeugen stempelt; und weil im andern Falle die Menschen geradezu entweder Gott oder gar nicht sein müssten.“ Auch aus historischen Gründen lehnt Ranke solch eine Position ab, da sich im gleichen Zeitsegment sowohl die einzelnen Nationen, Sozietäten, Individuen als auch die einzelnen Kulturbereiche auf einem unterschiedlichen Niveau befinden. Eine vom Menschen verursachte

Weiterentwicklung der Geschichte schließt Ranke damit natürlich keinesfalls aus: „Wo ist der Fortschritt der Menschen zu bemerken? – Es gibt Elemente der großen historischen Entwicklung, die sich in der römischen und germanischen Nation fixiert haben. Hier gibt es allerdings eine von Stufe zu Stufe sich entwickelnde geistige Macht. Ja es ist in der ganzen Geschichte eine gleichsam historische Macht des menschlichen Geistes nicht zu verkennen; das ist eine in der Urzeit gegründete Bewegung, die sich mit einer gewissen Stetigkeit fortsetzt. Allein es gibt in der Menschheit überhaupt doch nur ein System von Bevölkerungen, welche an dieser allgemein historischen Bewegung Teil nehmen, dagegen andere, die davon ausgeschlossen sind.“²⁸

Der Fortschritt beruht darauf, dass sich der menschliche Geist in jeder Periode „eigentümlich“ manifestiert, d.h. entsprechend der jeweiligen Bedingungen. „Wollte man aber im Widerspruch mit der hier geäußerten Ansicht annehmen, dieser Fortschritt bestehe darin, dass in jeder Epoche das Leben der Menschheit sich höher potenziert, dass also jede Generation die vorhergehende vollkommen übertreffe, mithin die letzte allemal die bevorzugte, die vorhergehenden aber nur die Träger der nachfolgenden wären, so würde das eine Ungerechtigkeit der Gottheit sein. Eine solche gleichsam mediatisierte Generation würde an und für sich eine Bedeutung nicht haben; sie würde nur insofern etwas bedeuten, als sie die Stufe der nachfolgenden Generation wäre, und werde nicht in unmittelbaren Bezug zum Göttlichen stehen. Ich aber behaupte: jede Epoche ist unmittelbar zu Gott.“²⁹

Nach Ranke hat jede Epoche ihren Wert in sich, sie hat ihre besonderen Tendenzen und ihre eignen Ideale. Vor Gott erscheinen alle Generationen der Menschheit gleichberechtigt und deshalb sollte auch der Historiker diese Perspektive einnehmen.

Beiläufig gesagt, übertrug Eduard Spranger dieses bekannte Wort auf die individuelle Geschichte des Menschen: „Jedes Lebensalter ist unmittelbar zu Gott.“³⁰ Diesem Konzept schloss sich Jakob v. Üxküll in seiner Umweltheorie an. Seine moderne Entwicklungsidee „übersteigt“ die hegelianische Denkweise der Dialektik.³¹

Schluss

Die moderne Pädagogik in Japan geriet nach dem Zweiten Weltkrieg wissenschaftlich unter den großen Einfluss der Sozialphilosophie. Dadurch lässt sich die Geschichte der Erziehungspraxis eher aus der Perspektive des sozialen Fortschritts und der dialektischen Denkweise beschreiben. Diese Betrachtungsweise ist auch auf die Vergangenheit angewandt worden, ein typisches Beispiel dafür ist die Beschreibung der Taishō Jiyūkyōiku Undō, d.h. der „Neuen Erziehungsbewegung“ in Japan. Nach der sozialistischen Pädagogik stellte diese pädagogische Bewegung eine Stufe der bürgerlichen Gesellschaft mit kapitalistischem Produktionsstil dar. Nach der dialektischen Denkweise wurde diese kindzentrierte Bewegung als ein Teil der geschichtlichen Entwicklung als bürgerliche Erziehung gewertet die durch die proletarische Erziehungsbewegung aufgehoben werden sollte. Der bürgerliche Charakter des „idyllischen“ Kinderbildes wurde negativ bewertet. Stattdessen sollte das Kind als soziales Wesen betrachtet werden.³²

Heute stehen wir am Scheideweg: Um zu beantworten, ob ein Fortschritt vorliegt oder nicht, muss zunächst die Frage nach der Definition beantwortet werden: Was ist unter „Fortschritt“ zu verstehen? Das ist die entscheidende Frage.

Kann man z.B. die „lifecycle“ bzw. „life stage“ – Forschung, in der die individuelle Lebensgeschichte erforscht wird, als ein Modell des Fortschrittsdenkens in der Erziehungswissenschaft anführen? Man sollte bei der lebenshistorischen Beschreibung zu mindesten nicht übersehen, dass jedes Lebensalter seinen eigenen Wert in sich hat.³³

Wir haben oben in einem knappen Überblick verschiedene Positionen zum Fortschrittsdenken

skizziert. Ob der Begriff Fortschritt als Mythos³⁴ gekennzeichnet werden muss, oder nicht, hängt von der Interpretation ab.

Anmerkungen

- 1) Vgl. Michitarô, Tanaka: Gendairekishishugi no Hihan, in: Derselbe, hrsg. v. „Rekishiron to Rekishitetsugaku“ Kyôto: Jinbunshoin, 2. Auflage 1977, S. 429.
- 2) „Mit Reformpädagogik bezeichnet man gemeinhin die Ansätze der Schul- oder der Erziehungsform, die sich auf die Zeit zwischen 1890 und 1933 konzentrieren.“ Jürgen Ölkers, Reformpädagogik: Erfolg oder Scheitern? In: karlsruher pädagogische beiträge, Heft 51, Karlsruhe: Pädagogische Hochschule Karlsruhe 2001, S. 33.
- 3) Wolfgang Scheibe, Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932, Weinheim: Beltz 1971 (2. ergänzte Aufl.) S. 1.
- 4) Vgl. Ölkers, Jürgen, Reformpädagogik, eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim: Juventa 1989, S. 10.
Vgl. Derselbe, Reformpädagogik, 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. Weinheim und München: Juventa 2005, S. 19f.
- 5) Derselbe, J., 2001, S. 34.
- 6) Derselbe, 1989, S. 64.
- 7) Vgl. Ernst, Otto: Flachsmann als Erzieher. Eine Komödie in drei Aufzügen. Leipzig 1901, in: Ölkers, J., 2005, S. 102f.
- 8) Vgl. Ölkers, J., 1989, S. 65. - Vgl. Derselbe, 2001, S. 34.
- 9) Vgl. Ernst, Otto: Des Kindes Freiheit und Freude. Essay, Leipzig, 1907, in: Ölkers, J. 2005, S. 103
- 10) Ölkers, J., 2001 S. 36.
- 11) Ölkers, J., 1989, S. 66.
- 12) Ebd., S. 12.
- 13) Ölkers, J. 2001, S. 42.
- 14) Ebd., S. 42.
- 15) „Wer unsere pädagogische Revolution von außen ansieht, für den ist sie in lauter einzelne Bewegungen für Kunsterziehung, Arbeitsschule, Einheitsschule, Schulgemeinde, Lehrerbildung, Universitätsreform usw. [...] Ja, jede einzelne dieser Bewegungen selbst ist noch umstritten und zerspalten, z.B. die Arbeitsschule“ Herman Nohl, Die Einheit der Pädagogischen Bewegung, in: Derselbe: Pädagogik aus den dreißiger Jahren, Frankfurt a.M. : G. Schultz-Bulmke, 1949, S. 21.
- 16) „Von hier aus angesehen, bedeutet die Jugendbewegung und weiter diese ganze pädagogische Revolution nur eine neue Phase jener großen ‚Deutschen Bewegung‘, die seit dem Sturm und Drang und Romantik auf das höhere Dasein des deutschen Menschen gerichtet ist.“ Ebd. S. 16.
- 17) „Die Bewegung ruhte nicht, ihre Polemik gegen die allgemeine öffentliche Schule und ihre Mängel ließ nicht nach. In Weiterführung und Abwandlung erprobter Reformideen wurden neue Ziele gesteckt, neue Konzeptionen geboren, neue Modelle der Schule entworfen und in die Wirklichkeit umgesetzt. Dies geschah zumeist außerhalb des öffentlichen Schulwesen im Bereich von neuen freien privaten Versuchsschulen, nur vereinzelt gefördert von solchen Behörden.“ Vgl. Scheibe, W. a.a.O. S. 294
- 18) Vgl. Sakakoshi, Masaki, Erwägungen zur Reformpädagogik in Deutschland,-Mit Bezugnahme auf H. Nohl's Kanon-, in: Studies in the Philosophy of Education, published by The Japanese Society for the Philosophy of Education, Tôkyô, Japan 1993, No. 68, p. 29–30.
- 19) Vgl. Dobahshi, Takara: Die Kategorien des Lebens in der Bildungstheorie Herman Nohls, (I), -über die Reformpädagogik im Nohlschen Verständnis, in: Tottori Daigaku Kyôikugakubu kenkyûhokoku, (kyôikukagaku), 37-1, 1995, S. 49–75, 93f. Über die Strukturmerkmale der Deutschen Bewegung bei

Herman Nohl, siehe: Herman Nohl, Die Deutsche Bewegung, hrsg. von Otto Friedrich Bollnow / Frithjof Rodi, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1970.

Vgl. Dobashi, Takara: Die Kategorien des Lebens in der Bildungstheorie Herman Nohls, (II). -Um das Verhältnis zur Deutschen Jugendbewegung -, in: Tottoridagaku Kyōikugakubu, Kenkyūhōkoku (Kyōikugakaku) 37-1, 1995, S. 101-126.

20) Vgl. Ölkers, J., 1989, S. 11.

21) Ebd., S. 12.

22) Böhm, Winfried: Zur Einschätzung der reformpädagogischen Bewegung in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart. In: Pädagogische Rundschau 28 (1974) S. 763-781, 770.

23) Vgl. Wilhelm Flitner, Die drei Phasen der europäischen Reformbewegung, in : Wilhelm Flitner, Theorie des pädagogischen Weges, 8. Aufl. Weinheim u. Berlin: Beltz 1968, S. 74.

24) Über das Problematische der Dialektik von subjektiven und objektiven Geist in „Führen oder Wachsenlassen“ bei Theodor Litt, siehe, : Dietrich Benner / Herwart Kemper, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2, Weinheim und Basel: Beltz 2003, S. 326, 344f.

25) Vgl. Ölkers, J., 1989, S. 16.

26) Leopold von Ranke, Weltgeschichte, 2. veränderte Aufl. Bd. IV. Leipzig: von Duncker & Humblot 1896, Über die Epochen der neueren Geschichte, Vorträge dem Könige Maximilian II. von Bayern gehalten, hrsg. v. Alfred Dove, Erster Vortrag (Vom. 25. September 1854), S. 527.

27) Ebd., S. 527.

28) Ebd., S. 528.

29) Ebd., S. 529.

30) Eduard Spranger, Das Wesen der Lebensalter mit besonderer Berücksichtigung der späten Lebensalter, in: Gesammelte Schriften, Bd. IV., Tübingen: Max Niemeyer 1974, S. 335.

31) Vgl. Zu der Verwandtschaft des Zeitbewusstseins zwischen der Entwicklungsidee des traditionellen Bildungsromans und des lifecycle, Yasuo Imai: Der Erziehungsgedanke Walter Benjamins - die Medienerziehung, Seshikishobō Yokohama 1998, S. 225.

32) Die Taishō-Demokratie war für die Intelligenz ein Öffnen des Vorhangs in die Zeit der Freiheit. Die Neue Erziehungsbewegung impliziert allerdings ein Merkmal des „Fortschreitens“.

33) Vgl. Dobashi, Takara: Zur Theorie der „Lebenslänglichen Entwicklung“- Das pädagogische Denken Eduard Sprangers und die Umweltslehre J. v. Üxkülls, in: Logik der pluralistischen Kulturen, hrsg.v. Kenji Hara, Kenichi Satō, Yūzō Matsuyama, Hiromichi Sasada, Tōhokudaigakushuppankai, Sendai 2005, S. 350. Spranger übertrug die Umweltslehre von J. v. Üxküll auf seine Auffassung der Lebensalter.

34) Vgl. Stephan Sting, Der Mythos des Fortschreitens, Zur Geschichte der Subjekt-Bildung, Berlin: Reimer 1991.

*An dieser Stelle sei PD. Dr. Eva Marsal, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, für die freundliche Unterstützung herzlichst gedankt.

**Mein persönlicher Dank gilt für Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Gastprofessor an der Learning Science, Graduate School of Education, Hiroshima University.