

Imaginationen kindlicher Selbsttätigkeit in pädagogischen Entwürfen um 1900

Florian Eßer



Florian Eßer

Zusammenfassung

Der Beitrag rekonstruiert verschiedene deutschsprachige pädagogische Entwürfe des beginnenden 20. Jahrhunderts, in denen jeweils dem Kind als Akteur eine zentrale Rolle zugesprochen wurde. Dabei werden sowohl eher ‚progressive‘ Ansätze aus der Reformpädagogik als auch eher ‚konservative‘ aus dem Herbartianismus rezipiert. Die Rekonstruktion ergibt, dass obwohl reformpädagogische Autor/innen gerne eine „Pädagogik vom Kinde aus“ für sich beanspruchten, auch solche zeitgenössischen Entwürfe die Erziehung am Kind ausrichten wollten, die in einer anderen Tradition standen. Im Prinzip stimmten die verschiedenen Erziehungskonzepte darin überein, dass sie die Kinder mit einer natürlichen und ursprünglichen Kraft ausgestattet sahen. Diese kindliche Selbsttätigkeit wurde in ein je spezifisches Spannungsverhältnis zur gegebenen gesellschaftlichen Ordnung gesetzt. Um zu einem angemessenen Verständnis der unterschiedlichen historischen pädagogischen Entwürfe zu gelangen, ist es deshalb erstens notwendig, die impliziten wie expliziten gesellschaftstheoretischen Horizonte mit zu erfassen, gegen die das Kind als Akteur jeweils entworfen wurde. Die sich hieraus ergebenden Dichotomisierungen müssen zweitens vor dem zeithistorischen Hintergrund des beginnenden 20. Jahrhunderts verstanden werden.

Schlagerworte: Geschichte der Kindheit, Kind und Gesellschaft, Reformpädagogik, Herbartianismus

Child Artists and Active Learners – Children in Pedagogy around 1900

Abstract

This article discusses different German theories of pedagogy in the early 20th century that – in a certain way – all focus on the child as actor. These include theories derived from the Progressive Education school of thought as well as the more ‘conservative’ Herbartianism. Although progressive theorists claimed a child-centered pedagogy as their invention, analysis shows that contemporary theories of other traditions also aimed to base education on an understanding of the child’s nature. Progressive and conservative theories both saw the child as having natural and primal power. This “Selbsttätigkeit” (*self-activity*), depending on the theory, put the child in a certain conflict with the given social order. Thus to understand the differences between the diverse theories of pedagogy it is first necessary to take a closer look at the implicit and explicit notions of society used by each theory when defining the idea of the child as actor. Second, the resulting dichotomizations of children and society need to be understood in the historical context of the early 20th century.

Keywords: History of childhood, child and society, Progressive Education, Herbartianism

1 Einleitung

Für lange Zeit schien es gewiss, dass sich die Entdeckung des Kindes in der Geschichte der Pädagogik relativ klar bestimmen lässt. Mit dem beginnenden 20. Jahrhundert, so war man sicher, begann auch gleichzeitig das „Jahrhundert des Kindes“, wie es von *Ellen Key* proklamiert worden war (1911/1902). Die schwedische Pädagogin wurde mit ihrem Buchtitel auch zur Gallionsfigur einer Erneuerungsbewegung, die bis heute als „Reformpädagogik“ in den deutschen Geschichtsbüchern überaus präsent ist. Es ist inzwischen zwar hinlänglich belegt, dass die unterschiedlichen Reformer, die dieser pädagogischen „Bewegung“ zugerechnet werden, sehr unterschiedliche Ansätze begründeten, jedoch einte sie zumindest eines: das Versprechen einer Pädagogik „vom Kinde aus“ (vgl. *Gläser* 1920; *Ullrich* 1998). Pädagogik sollte nicht (mehr) von den Fertigkeiten und dem Wissen ausgehen, die dem Kind vermittelt werden sollten, sondern sich „an der Entwicklung und im Weiteren an der Psyche des Kindes“ (*Oelkers* 2005, S. 14) orientieren. Den Heranwachsenden sollte die Freiheit gelassen werden, sich auf der Grundlage ihrer ursprünglichen Natur selbsttätig zu entwickeln. In diesem Sinne gilt die Reformpädagogik bis in unsere Tage als Grundstein einer Erziehungsphilosophie, die sich an der Aktivität des Kindes orientiert.

Weit weniger bekannt als die Reformpädagogik ist heute die herbartianische Pädagogik. Der auf *Johann Friedrich Herbart* (1776-1841) zurückgehende Herbartianismus hatte zwar in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf entscheidende Weise die pädagogische Fachöffentlichkeit geprägt (vgl. *Hoeschen/Schneider* 2006), war jedoch mit der Zeit zunehmend in die Kritik geraten. Die Wortführer im sogenannten „Kampf um Herbart“ (vgl. *Schröer* 1999) waren wiederum jene Reformpädagog/innen, die den Vertreter/innen des Herbartianismus vorwarfen, die Kinder zu passiven Wissensempfängern degradiert zu haben. Die „mittelalterliche Schulstube“ (*Petersen/Wolff* 1925, S. 2) der Herbartianer wurde bspw. von *Peter Petersen* zum Sinnbild eines ‚Papageienunterrichts‘ stilisiert. Auch andere Reformpädagog/innen sahen in ihnen die Verkörperung jener überkommenen Erziehungspraxis, die den Schüler als Feind betrachtete, dessen Freiheitsdrang kontrolliert werden musste (vgl. *Bonus* 1905). Folgt man den reformpädagogischen Schriften der Zeit, so waren die Rollen somit klar verteilt: Dort die etablierten Vertreter des Herbartianismus, die in ihren Lernschulen die Kinder missachteten und zur Passivität zwangen und hier die ‚neue Erziehung‘ der Reformpädagogik, die an der Aktivität des Kindes ansetzte.

Seitens der historischen Bildungsforschung (vgl. *Oelkers* 2005, 2006b; *Coriand* 1998) wurde zwischenzeitlich wiederholt darauf hingewiesen, dass diese reformpädagogischen Selbststilisierungen etwas zu undifferenziert als historische Tatsachen von Erziehungswissenschaft und Kindheitsforschung übernommen wurden. In diesem Zusammenhang ist ebenso zu konstatieren, dass sich auch im weiteren Umfeld jenes pädagogischen Herbartianismus parallel zur sog. reformpädagogischen Bewegung eine rege Forschungstätigkeit entwickelte, die „das Kind, wie es lebt und lebt“ (*Ufer* 1898, S. 70) zum Gegenstand ihres Interesses erklärte. Herbartianische Pädagogen waren an der Gründung von Vereinen, Kongressen und Periodika zur Erforschung des ‚kindlichen Seelenlebens‘ beteiligt und beurteilten eben dieses entwicklungspsychologische Wissen als grundlegend für ihre Pädagogik. Dies ist ein erster Hinweis darauf, dass sich das Verhältnis zwischen ‚progressiver‘ Reformpädagogik und ‚konservativem‘ Herbartianismus nicht erschöpfend

entlang der Differenzlinie vom Kind als Akteur und vom Kind als passivem Wissensempfänger beschreiben lässt. Die Betonung kindlicher Aktivität war, so eine erste These dieses Beitrags, kein Alleinstellungsmerkmal der Reformpädagogik, sondern muss vielmehr als ein Moment jeder (neuzeitlichen) Erziehungsvorstellung angesehen werden.

Dieser Behauptung soll in einem ersten Schritt weiter nachgegangen werden. Es werden dazu drei unterschiedliche Spielarten von kindlicher Aktivität rekonstruiert – zwei in reformpädagogischer Tradition und eine in herbartianischer. Es ergibt sich daraus erstens, dass auch innerhalb der Reformpädagogik keine einheitliche Vorstellung von kindlicher Aktivität bestand und dass, zweitens, die Frage der Aktivität bzw. Selbsttätigkeit ebenso im herbartianischen Umfeld eine wichtige Rolle spielte. Trotzdem setzten sich Reforme und Herbartianer zu Beginn des 20. Jahrhunderts heftig darüber auseinander, inwieweit sie dem Kind als Akteur in ihrer Pädagogik Raum geben wollten oder nicht. Diese Kontroverse zwischen den beiden ‚Lagern‘ wird zu Beginn des zweiten Abschnitts dieses Beitrags kurz skizziert. Sie deutet darauf hin, dass der kindliche Akteur nicht isoliert zu betrachten ist: Die Vorstellungen des Kindes waren immer bezogen auf eine gesellschaftliche Dimension von Pädagogik und die Differenzen zwischen den einzelnen Ansätzen werden erst in dieser je spezifischen Relationierung von Kind und Gesellschaft sichtbar. Abschließend wird deshalb herausgearbeitet, wie der kindliche Akteur in den jeweiligen Erziehungsentwürfen auf Vorstellungen des Sozialen bezogen war und umgekehrt.

2 Kindliche Aktivität in Herbartianismus und Reformpädagogik

Zunächst gilt es also, etwas grundsätzlicher zu klären, was zeitgenössische Autoren des beginnenden 20. Jahrhunderts darunter verstanden, wenn sie dem Kind die Rolle eines Akteurs zusprachen. Die ersten beiden Beispiele hierzu wurden aus Beiträgen rekonstruiert, die im *Säemann* (1905-1914) publiziert wurden, der als „Monatsschrift für pädagogische Reform“ eines der zentralen Publikationsorgane der Reformpädagogik zur wilhelminischen Zeit darstellte. Sowohl die Kunsterziehungsbewegung mit der Vorstellung vom „Kind als Künstler“ als auch der Arbeitsschulgedanke und die Idee einer „staatsbürgerlichen Erziehung“ prägten die zeitgenössische Wahrnehmung der Reformpädagogik – und tun dies bis heute. Diese beiden Beispiele aus dem Umfeld der „Neuerer“ (vgl. *Trüper* 1911a) werden vergleichend einem kindlichen Akteur entgegengesetzt, wie er im Rahmen einer herbartianisch inspirierten Kinderforschung zu finden ist. Die hierfür zitierten Quellen sind Beiträge aus der *Zeitschrift für Kinderforschung* (1896-1944), die aus dem Umfeld des Herbartianismus heraus begründet wurde (vgl. für eine ausführlichere Darstellung dieser Zeitschrift: *Eßer* 2010).¹

2.1 Das Kind als Künstler

Der „Säemann. Monatsschrift für Jugendbildung und Jugendkunde“ wurde von der Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung herausgegeben. Die Zeitschrift entstammte damit dem weiteren Umfeld der Kunsterziehungsbewegung und es widmeten sich entsprechend viele Beiträge ausführlich der Frage der ästhetischen Betätigung der Kinder. So auch ein Artikel von *Scharrelmann*, in dem der Autor eine Begebenheit aus seinem eigenen Sachunterricht schilderte. Er, der Lehrer, hatte eine Kuh an die

Tafel gemalt und war von seinen Schüler/innen für das Ergebnis ausgelacht worden. Einer der Schüler habe, so erinnerte sich *Scharrelmann* in seinem Beitrag, „Das kann ich auch!“ gerufen. Der Lehrer griff diese Bemerkung auf und verlangte von den Kindern, es besser zu machen. Am Ende „stand eine Skizze der Kuh an der Wandtafel, die – ich mußte das tatsächlich zugeben – viel ähnlicher und treffender geworden war als mein erster total verunglückter Versuch“ (*Scharrelmann* 1905, S. 336). Das Gefühl der Überlegenheit über den Lehrer ließ die Kinder gemäß der Darstellung des Autors aktiv werden und erfolgreich etwas schaffen.

„Die Kinder“, so *Scharrelmann* weiter, „sind von Haus aus Künstler. Sie sind es ihrer ganzen Denkweise und Lebensauffassung nach. Was ihnen fehlt ist die geschickte Hand, die das auszudrücken vermag, was in der Seele lebt“ (ebd. S. 338). In der Schule sollten die Kinder zunächst Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten bekommen. Die Kinder dürften sich deshalb gegenüber dem Lehrer nicht unterlegen fühlen und ihm nicht mit Ehrfurcht begegnen, sondern sollten an jede Aufgabe mit dem Gefühl herangehen, es auch zu können. Erst aus diesem Selbstbewusstsein heraus werde das Kind seine natürliche Schaffenskraft und seinen individuellen Charakter entwickeln können.

Für die Gestaltung des Unterrichts folgerte *Scharrelmann*, dass nichts vorgezeichnet werden dürfe, denn jedes „Vorzeichnen ist ein starkes Beeinflussen und Abirren von der jedem Kinde natürlichen Darstellungsart. Alle müssen nach ihrer Fassung selig werden. Wenn aber in einer Klasse grundsätzlich nicht vorgezeichnet wird, dann werden sie alle lebendig, die charakteristischen Malertypen“ (ebd. S. 339). Die Vorgabe des Erwachsenen würde also die Aktivität des Kindes als Ausdruck seines einzigartigen Charakters zerstören.

Die Protagonisten der Kunsterziehungsbewegung entwarfen ihr pädagogisches Programm als Gegenbild zur bestehenden Erziehungspraxis: Nachdem in den letzten Jahren, so *Friedrich v. Borstel* (1905), dem materiellen Wissen die größte Bedeutung zugewiesen worden sei und sich Pädagogik in erster Linie der Tradierung bestehender Kulturgüter zugewendet habe, wurde nun ein Umdenken gefordert. Im Sinne einer „künstlerische[n] Erziehung der deutschen Jugend“ (S. 343) wurden von *Borstel* und anderen zwei Pole in Opposition zueinander gebracht: Hier die produktiven Kräfte des Kindes, die es zu einer Persönlichkeit werden ließen, dort der Lernstoff und die Didaktik, die jene freie Entwicklung zum Wohle der etablierten Ordnung blockierten.

2.2 Das Kind als zukünftiger Staatsbürger

Die überwiegende Mehrheit der Beiträge im „Säemann“ einte eine derartige kritische Haltung gegenüber der etablierten Erziehungstheorie und Unterrichtspraxis. Die dominierende herbartianische Pädagogik, so das einhellige Urteil, sei intellektualistisch und unterwerfe das Kind ihrer didaktischen Methode. Trotz dieses gemeinsamen Feindes unterschieden sich die Gegenentwürfe im Einzelnen jedoch erheblich voneinander. Exemplarisch soll deshalb an dieser Stelle ein zweites prominentes Reformprojekt angeführt werden, das unter dem Titel der „Arbeitsschule“ bekannt geworden ist und das ebenfalls die Selbsttätigkeit des Kindes ins Zentrum stellte. Stellvertretend wie kein anderer gilt hierfür bis heute *Georg Kerschensteiner*, der seinen Arbeitsschulgedanken auch im „Säemann“ in mehreren Beiträgen vertrat.²

Auch er grenzte sich eindeutig gegenüber der herbartianischen Pädagogik ab. Zwar habe der Herbartianismus unter dem Schlagwort „Erziehungsschule“ die Selbsttätigkeit

der Kinder propagiert, doch sei dies bislang lediglich ein uneingelöstes Versprechen geblieben: Wenn Sie, so richtete er sich an den Leser, „die Räume betreten, wo sie arbeiten, die Pädagogen der Selbsttätigkeit, die Pädagogen des Gesinnungsunterrichtes, so finden Sie im wesentlichen den gleichen Betrieb, wie bei den Pädagogen der passiven Anschauung. Sie finden überall die alte Lern-, oder, wie man es vielleicht besser nennen könnte, die alte Buchschule“ (*Kerschensteiner* 1908, S. 37). Es stehe außer Frage, dass jede Schule auch Lernmöglichkeiten bieten müsse, doch sollten diese der Natur des Kindes angepasst sein – und sich somit vor allem an seinen produktiven Kräften ausrichten. Denn ließe man das Kind einfach tun was es wolle, so würde es seine Zeit nicht mit Büchern, sondern mit Werken und Spielen verbringen. Entsprechend sei auch die Schule derart zu organisieren, dass das Kind „nicht nur durch Worte und Bücher, sondern vielmehr noch durch praktische Erfahrung lernt“ (*Kerschensteiner* 1908, S. 38). Die „lebendige Aktivität“ (ebd. S. 39) des Kindes finde ihre Entsprechung in der manuellen Arbeit, die es die Dinge „im Medium der Wirklichkeit“ (ebd.) lernen ließe.

Die Schule habe sich in erster Linie nicht der Vermittlung von Lernstoff, sondern der Bildung des Charakters zuzuwenden und hierfür sei die Arbeit das einzig denkbare Prinzip: In der gemeinsamen Tätigkeit mit den Mitschülern stelle sich der Einzelne in den Dienst der Allgemeinheit und lerne auf diese Weise, dass der Sinn des Lebens nicht Herrschen, sondern Dienen sei. *Kerschensteiners* Arbeitsschulgedanke zielt somit letztlich auf die Vermittlung von staatsbürgerlichen Tugenden, die nur in der *gemeinsamen* Arbeit vermittelt werden können. Hierfür bedürfe es einer „Organisation des Schullebens nach den Normen einer sich selbst regierenden Gesellschaft“ (ebd.). Durch das eigene Tun im Dienste des demokratischen Klassenverbundes erlebe sich das Kind selbst als jenes verantwortliche Gemeinschaftsmitglied, das es am Ende des Erziehungsprozesses geworden sein sollte. Die (manuelle) Arbeit verband für *Kerschensteiner* (1908) den einzelnen mit seinen Mitmenschen und vergesellschaftete ihn hierdurch: Mit der Arbeit „greift die Kette des sozialen Lebens in die Schule hinein“ (ebd.).

2.3 Das Kind als aktiver Lerner

Johannes Trüper (1912), federführender Herausgeber der *Zeitschrift für Kinderforschung*, befand sich auf der Seite jener viel gescholtenen Herbartianer. Als solcher setzte er sich ausführlich mit *Kerschensteiners* Thesen zur Arbeitsschule auseinander und befürwortete grundsätzlich einen Großteil der hierin erhobenen praktischen Forderungen. Jedoch grenzte sich der Herbartianer auch in einigen Punkten gegenüber dem reformpädagogischen Projekt ab: Für unangemessen hingegen hielt er die Akzentuierung zwischen (alter) Lernschule und (neuer) Arbeitsschule. *Trüper* (1912) wendete ein, dass die Prinzipien des Lernens, des Spielens und des Arbeitens alle gleichsam pädagogisch bedeutsam seien. Insofern dürften Lern- und Arbeitsschule nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern seien gemeinsam zu denken:

„Auch in der hergebrachten Schule mußte darum fleißig gearbeitet werden und wurde gearbeitet, und in der neuen „Arbeitsschule“ muß wie in der alten gelernt und fleißig gelernt werden. Es muß das Arbeiten an sich gelernt werden, und es müssen die zu übermittelnden Bildungswerte eingelernt werden. Anders geht es einfach nicht. Was die neue Bestrebung betonen will und mit Recht betont, ist eine weit größere *Selbstbetätigung*, sowohl in der Zielsetzung und Zielerstreben des Lernens als auch in dem Lernen, in der Aneignung des Bildungstoffes selbst.“ (S. 99, Hervorhebung i.O.)

Aktivität („Selbstbetätigung“) war bei *Trüper* (1912) also eine Form, in der „die zu übermittelnden Bildungswerte eingelernt werden“. Auf den ersten Blick schien er damit nur das zu wiederholen, was bereits *Kerschensteiner* (1908) über das Verhältnis von „Lernen“ zu „Arbeit“ konstatiert hatte. Genauer betrachtet nahm er durch seine Subsumption der Arbeit unter die Zwecke eines Bildungswerts der *Kerschensteinerschen* Position jedoch ihre Pointe: Denn erstens war bei *Kerschensteiner* die Arbeit an sich bereits sittlich und bildsam, insofern sie das Kind in einen Zusammenhang mit seiner Umwelt und dem sozialen Leben brachte. Zweitens war die anthropologische Begründung bei *Kerschensteiner* (1908) eine andere als bei *Trüper* (1912): Das Kind lebte seine menschliche Bestimmung bereits indem es arbeitete, während *Trüper* davon ausging, dass sich das Kind durch selbsttätiges Lernen, an die Notwendigkeit von Arbeit gewöhnen würde, d.h. seine träge menschliche Natur im Sinne höherer Ideale überwand.

Ähnlich wie mit dem Konzept der Arbeitsschule wurde in der *Zeitschrift für Kinderforschung* auch mit der Frage der Kunsterziehung umgegangen. So erkannte beispielsweise *Conrad Schubert* (1905) die Originalität der Ideen der Kunsterziehungsbewegung an und brach für deren Berücksichtigung bei der Erziehung eine Lanze. Jedoch nahm er dabei zwei entscheidende Einschränkungen vor: Erstens dürfe die Kunst nur als Ergänzung des Lebens gesehen werden und es dürfe folglich auch nicht „die ganze Erziehung auf eine ästhetische Spitze“ (ebd. S. 54) gestellt werden. Das ästhetische Interesse sei nur eines unter vielen und die Schule müsse ihnen allen dienen. *Schubert* identifizierte folglich mit dem Prinzip der Kunsterziehung nicht jene natürliche, werkschaffende Kraft im Kind per se. Daraus folgte zweitens, dass er es für unangemessen hielt, wenn „man immer gleich hochtrabende Worte braucht und vom „Kind als Künstler“ spricht“ (ebd. S. 58) – denn zu wirklichem künstlerischem Schaffen, so *Schubert*, fehle es dem Kind schlichtweg an den nötigen Voraussetzungen. Es war folglich auch die Aufgabe des *Lehrers*, jene „gestaltende Kraft im Zögling“ erst hervorzurufen (*Schubert* 1905, S. 50). Das künstlerische Schaffen war für *Schubert*, im Gegensatz zu den Vertretern der Kunsterziehungsbewegung, folglich nicht *das* Moment einer kindlichen Aktivität, die sich auch entgegen der gegebenen Verhältnisse entfalten kann und muss. Es stellte vielmehr ein menschliches Interesse unter mehreren dar, das in einem ausgewogenen Verhältnis zu den anderen erst *entwickelt* werden musste.

3 Kindliche Aktivität und gesellschaftliche Ordnung

Obwohl in all diesen unterschiedlichen pädagogischen Entwürfen das Schlagwort der „Selbsttätigkeit des Kindes“ eine durchaus prominente Stellung erhielt, wurden in der zeitgenössischen Diskussion harte Kontroversen geführt, innerhalb denen sich zwei klare Lager bildeten: Entweder es wurde der Selbsttätigkeit des Kindes das Wort geredet oder der Führung durch die Erwachsenen. Entsprechend wurde der Herbartianer *Christian Ufer* im *Säemann* dazu aufgefordert, „die Binde des *Zillerschen* Methodenfetischismus möglichst bald vom geistigen Auge abzustreifen; er möchte sonst leicht aus einer führenden Größe in der pädagogischen Welt zu einer rückständigen, zu einer tragischen werden“ (*Tränckner* 1906, S. 99).³ *Ufer*, Mitherausgeber der *Zeitschrift für Kinderforschung*, reagierte entrüstet auf diese Drohung: Er lege „nicht den mindesten Wert darauf, von irgend einer Modepädagogik unter die Sterne gesetzt zu werden“ (1907, S. 2). Jenen Pädag-

gogen, „die zu den Kindern niederkauern, anstatt sie zu sich emporzuziehen, die *nur* auf die Individualität sehen und am liebsten alles wild wachsen ließen“ (Ufer 1907, S. 39f., Hervorhebung i.O.) hielt Ufer entgegen, dass Erziehung eben auch „Anpassung an die Gesellschaft, nicht unbehindertes Sichausleben“ (S. 40) bedeute. Auch Ufer (1907) sprach sich zwar grundsätzlich für die Berücksichtigung der Individualität des Kindes in der Pädagogik aus, allerdings habe, so schränkte er ein, nicht die Natur, sondern der Erziehungszweck zu bestimmen, inwieweit der Spontaneität des Kindes im Einzelnen Recht zu geben sei. Jürgen Oelkers (2006a) bringt die Logik der damaligen Diskussionen mit Dewey auf die Formel „Kind oder Curriculum?“: Der Idee eines sich aktiv und gemäß eigener Gesetzmäßigkeiten entwickelnden Kindes wurde die Hoheit einer erwachsenen Generation gegenübergestellt, die nicht nur über den Besitz der Kulturgüter verfügte, sondern auch dazu verpflichtet war, die Weitergabe dieser Schätze an die nachwachsende Generation aus ihrer überlegenen Position heraus zu gestalten.

Versucht man die bisher getroffenen Aussagen zu den pädagogischen Diskussionen des beginnenden 20. Jahrhunderts zu bündeln, so bleiben zwei auf den ersten Eindruck widersprüchliche und miteinander unvereinbare Feststellungen: Einerseits wollten alle vorgestellten pädagogischen Ansätze dem Kind als einem aktiven, sich aus eigener Kraft entwickelnden Wesen gerecht werden. Andererseits blieb die (Selbst-)Identifikation mit einer Pädagogik vom Kinde aus jenen vorbehalten, die sich der Reformpädagogik zu-rechneten. Dieses Spannungsverhältnis wird erklärbar, wenn man die Auseinandersetzung zwischen ‚Kind-‘ und ‚Curriculumsorientierten‘ in ihren zeithistorischen Kontext stellt.

Um 1900, im *fin de siècle*, machte sich ein allgemeines Gefühl der Zerrissenheit und Entfremdung breit: Einerseits schien der Einzelne angesichts der Urbanisierungsprozesse aus den ‚natürlichen‘ traditionellen Gemeinschaften freigesetzt, andererseits wirkte es auch so, als hätte sich die moderne Kultur bzw. die Gesellschaft von ihren natürlichen Ursprüngen entfernt – die erste große „Krise der Moderne“ zeichnete sich ab (Peukert 1987, S. 12). Dies hatte auch Auswirkungen auf die Pädagogik, die sich seit der Aufklärung – und im Grunde genommen auch schon zuvor – mit der Frage nach der erfolgreichen Integration des einzelnen heranwachsenden Menschen in die soziale Ordnung beschäftigt hatte. Mit ihrer Krise hatte sich jedoch auch das (sozial-)pädagogische Grundproblem der Moderne noch weiter zugespitzt: Es musste geklärt werden, wie das Individuum überhaupt mit einer Gesellschaft zu vermitteln sei, in der sich die als ‚organisch‘ empfundenen Strukturen der ständischen Ordnung aufgelöst hatten (vgl. Schröer 1999).

In der von Reformpädagog/Innen und Herbartianern ausgetragenen Auseinandersetzung um „Kind *oder* Curriculum“ spiegelten sich nicht nur ein Grundkonflikt der Pädagogik, sondern auch zeitgenössische Krisensemantiken des *fin de siècle*: Es ging im weitesten Sinne darum, wie mit der Spaltung zwischen der natürlichen Welt der Dinge und der zivilisierten Sphäre des Gesellschaftlichen umzugehen sei und wo das Individuum hierin seinen Platz finden könnte. Der kindliche Akteur repräsentierte dabei zunächst als ursprüngliches, vorgesellschaftliches und spontanes Wesen die Seite jener Natur, von der sich die zivilisierte Kultur der Moderne zunehmend zu entfernen schien. Obwohl Reformpädagogik und Herbartianismus sich im Spannungsfeld zwischen Natur und Gesellschaft unterschiedlich verorteten, setzten beide die Grundstruktur einer derart gespaltenen Welt selbstverständlich voraus.

Auch wenn sie sich also darüber uneins waren, ob dem kindlichen Akteur oder der bestehenden sozialen Ordnung der *Vorzug* zu geben sei, bauten sie ihre Erziehungsvorstellungen doch gemeinsam auf diesen beiden Polen auf. Sowohl herbartianische als auch

reformpädagogische Ansätze zielten dabei nicht nur auf die Erziehung des einzelnen Kindes, sondern auch auf die Verbesserung der Gesellschaft (vgl. Depaepe 1993). Der kindliche Akteur in den pädagogischen Entwürfen des beginnenden 20. Jahrhunderts verweist somit immer auch über das Kind im engeren Sinne hinaus auf ein Gesellschaftsmodell, das jenes einzelne, frei handelnde Individuum der Moderne mit der Gemeinschaft der Menschen vermittelt werden sollte: „The invention of agency to think about people coincided with the ‚invention‘ of society and the social“ (Popkewitz 2008, S. 17). Der Pädagogik sei die Aufgabe zugekommen, so konstatiert der Erziehungshistoriker Thomas Popkewitz weiter, sowohl die Entwicklung des Kindes als auch der Gemeinschaft zu gewährleisten – wobei beides gemeinsam im *fin de siècle* potentiell konfliktreich und schwer miteinander zu vereinbaren war. Die Diskrepanzen in den pädagogischen Entwürfen verwiesen somit immer auch auf Unterschiede in den dahinterliegenden Gesellschaftsmodellen. Im Folgenden wird deshalb geklärt, auf welche Art und Weise der kindliche Akteur je mit der Gemeinschaft vermittelt wurde.

3.1 Im Kampf mit den „natürlichen Autoritäten“

Was das *Kind als Künstler* betraf, so wurde aus der Perspektive der reformpädagogischen Kunsterziehungsbewegung gefordert: „Frei und selbsttätig sollen die Kinder hineinwachsen in die Welt der Großen, in ihre Ideen und ihre Arbeiten“ (Gansberg 1905, S. 94). Das Kind wurde somit als Agent der eigenen Entwicklung verstanden, die in die Arbeits- und Gedankenwelt der Erwachsenen führen sollte. Entscheidend ist hierbei, dass „Selbsttätigkeit“ gemeinsam mit „Freiheit“ gedacht wurde und es ferner zum pädagogischen Prinzip erhoben wurde, den Kindern beides zu gewähren.⁴ Kinder, so die normativ konnotierte Aussage, sind prinzipiell dazu in der Lage, auf der Grundlage der eigenen Kräfte ihren Platz in der Gesellschaft zu finden – sofern sie nicht von den Erziehungsinstitutionen daran behindert werden.

In zugespitzter Form findet sich dieses Argument bei Borstel (1905) wieder. Die Krone aller sozialen und kulturellen Entwicklung, so lässt sich lesen, sei „das Recht auf Persönlichkeit, das alle Volksgenossen in Anspruch nehmen können und müssen. Der Kampf um dieses Recht führt auf den verschiedensten Lebensgebieten zur Auseinandersetzung mit den so genannten ‚natürlichen Autoritäten‘“ (ebd., S. 342). Dieser Kampf habe seiner Generation den Vorwurf der Zuchtlosigkeit eingetragen. Borstel (1905) stellte die eigenen Forderungen nach einer Reform von Pädagogik in den Kontext größerer Bemühungen. Es ging ihm nicht zuletzt auch allgemein um die Durchsetzung der Freiheit der Einzelpersonlichkeit gegenüber den etablierten Kräften, deren ‚natürliche Autorität‘ der Autor nicht mehr anzuerkennen bereit war: „Unsere Reform der Pädagogik“, so Borstel (1905) weiter, „will den Schwerpunkt für ihren Aufbau aus dem Stoff in das Kind verlegen. Seiner werdenden Persönlichkeit, den produktiven Kräften in ihm, soll zur Ausdrucksfähigkeit geholfen werden. Wir meinen, daß dabei die autoritativen Forderungen der Methode und des Stoffes sich eben unterordnen müssen“ (S. 342).

Das Kind als Künstler wurde in dieser reformpädagogischen Lesart zu einem Agens der eigenen sowie der gesellschaftlichen Entwicklung. Sein Recht auf Persönlichkeit erlaubte es einerseits den Pädagog/innen, die sich mit den Kindern identifizierten, die Legitimität der natürlichen Autoritäten in Zweifel zu ziehen. Andererseits sollten die in Freiheit und Selbsttätigkeit erzogenen Kinder selbst zur Erneuerung der Gesellschaft im

Sinne der Persönlichkeit beitragen. In der Kunsterziehungsbewegung stand das Kindliche für das chaotische, kreative und letztlich künstlerische Moment. Die Kinder repräsentierten somit die noch ‚ungezähmten‘ späteren Gestalter einer neuen Gesellschaft. Die pädagogische Strömung wollte das natürlich-widerspenstige Potenzial, das sie den Kindern zuschrieb, zur gesellschaftlichen Erneuerung nutzen. Hierzu war es nötig, diese Kräfte gegenüber der disziplinierenden Tendenz der Erziehungsinstitutionen zu bewahren, damit auch der Erwachsene noch zu freien Handlungen gegenüber den „sogenannten ‚natürlichen Autoritäten‘“ (Borstel 1905, S. 342) in der Lage sei.

3.2 Im Dienst einer harmonischen Staatsgemeinschaft

Auch *Georg Kerschensteiner* (1908) verband mit seinem pädagogischen Konzept der *staatsbürgerlichen Erziehung* die Idee einer Entwicklung der Gesellschaft. Die Schule werde erst dann wertvoll für die Nation, „wenn ihre Organisation völlig von dem Gedanken durchsetzt ist, daß die moralische Erziehung wichtiger ist als die intellektuelle, und daß diese moralische Erziehung nur auf dem Wege freudiger Arbeit im Dienste anderer erreicht werden kann“ (S. 239). Das Modell war im Grunde auf einen Ausgleich zwischen Mensch und Gesellschaft angelegt: Seine Pointe der staatsbürgerlichen Erziehung lag darin, dass die menschliche Natur und der Staat sich auf harmonische Weise entsprechen konnten und sollten. Diese Natur wurde im Besonderen durch das Kind mit seinem Interesse an lebendiger Aktivität und gemeinsamer Erfahrung verkörpert. Zwar bedurfte das Kind im Weiteren noch der Erziehung zum Staatsbürger, aber es wies mit seinen natürlichen Eigenschaften bereits auf diesen hin und gab auch die Prinzipien vor, die den künftigen Staatsbürger formen sollten. Deswegen war das Kind in der Lage, sich aktiv in einer Schule einzubringen, die gemäß dem Vorbild einer „sich selbst regierenden Gesellschaft“ (ebd. S. 239) organisiert sein sollte.

Bei *Kerschensteiner* (1909) gestaltete sich das Zusammentreffen von Kind und Gesellschaft weniger konfliktuös als bei den Vertreter/innen der Kunsterziehungsbewegung sowie des Herbartianismus: Im Idealfall bestand in seinem monistischen Sozialmodell gar kein Widerstreit zwischen den Zielen des Einzelnen als (künftiger) Staatsbürger und der Gemeinschaft. Der Erziehung kam die Aufgabe zu, diesen Idealfall zu realisieren: Das Kind war in der sich selbst regierenden Klassengemeinschaft bereits im Kleinen jener gemeinschaftsfähige Akteur, der es auch später im Großen als Staatsbürger sein sollte. Denn die Freude an einer aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt in Arbeit und Spiel war ihm bereits von Natur aus gegeben, die Arbeitsschule ermöglicht es ihm, beides im Rahmen eines gemeinschaftlichen Prozesses auszuleben und weiter zu entwickeln.

3.3 Hin zu einer wertvolleren Kultur

Der Herbartianer *Johannes Trüper* (1911b) hielt dem entgegen: Die Schule sei eben keine politische Veranstaltung, sondern eine Hilfsanstalt der Familie. Kinder seien unmündig und folglich gerade nicht dazu in der Lage, sich selbst zu regieren: „Ein Staat wird gebildet aus *mündigen* Gliedern, alle Unmündigen sind nur als Glieder der Familie, der sie angehören, oder nur durch ihre Vormünder aktive Staatsbürger“ (S. 35, Hervorhebung i.O.). Mit dieser Feststellung verband *Trüper* (1911b) auch eine Relativierung der Rolle, die der Selbstständigkeit des Kindes bei der Erziehung überlassen werden kann. Denn ähnlich dem Gärtner,

dem die Aufgabe zukomme, aus Wildlingen edle Gewächse zu machen, sei es die Aufgabe des Lehrers, die Kinder nach vorgegeben Grundsätzen zu erziehen: „Das heißt, es sollen exakte Ergebnisse gezeitigt und es sollen präzisere Funktionen erlernt, also *es soll eine wertvollere Kultur gezeigt werden*“ (Trüper 1912, S. 100, Hervorhebung i.O.). Wenn Trüper – und mit ihm andere Herbartianer wie Christian Ufer – die Grundsätze des Arbeitsunterrichts lobten, so war ihnen die Eigenaktivität des Kindes Mittel zum Zweck der Erziehung. Es handelte sich hierbei gewissermaßen um das ‚Bordmittel‘, das vom Kind mitgebracht wurde, um zu jenem wertvollen Individuum gebildet werden zu können, das seiner Bestimmung auch in der menschlichen Gemeinschaft nachkommen konnte. Das Kind selbst war somit zwar aktiv, jedoch noch nicht zu sittlichen Handlungen in der Lage und bedurfte erst der Erziehung, um am sozialen Leben teilnehmen zu können. Hierin bestand eine entscheidende Differenz gegenüber Ansätzen wie Kerschensteiners (1909) staatsbürgerlicher Erziehung oder der Kunsterziehungsbewegung: Bei diesen war die Arbeit bzw. die ästhetische Betätigung bereits selbst Ausdruck einer tieferen Wahrheit und Bestimmung des Menschen, denen auch das Kind bereits durch gemeinschaftliche Tätigkeit oder künstlerisches Schaffen gerecht werden konnte und sollte – und nicht Mittel zum Zweck der Erziehung.

So wurde im Kontext des strukturkonservativen Herbartianismus die Aktivität des Kindes in einem natürlichen, vorsozialen Sinne verstanden. Dieses sei noch nicht zu jener rationalen Selbstkontrolle und Lebensführung fähig, die einen erzogenen Menschen ausmachen. Hierzu müsse es erst lernen, die eigene Aktivität in produktive Bahnen münden zu lassen. Insofern stellte das Kind immer auch ein Risiko für die gesellschaftliche Ordnung dar, das begrenzt werden musste. Deshalb, so betonte der Herbartianer Ufer (1907) gegenüber Vertreter/innen der Kunsterziehungsbewegung, werde es auch in der Erziehung „niemals völlig an Druck fehlen, auch wahrscheinlich niemals an Klagen über solchen Druck, und die Klagen werden natürlich auch in Zukunft am lebhaftesten von denen geäußert werden, die sich in ihrer Jugend infolge besonderer, wohl gar pathologischer Veranlagung schlecht anpassen konnten“ (S. 40). Ufer betonte somit die reproduktive Funktion von Erziehung und brachte sie gegenüber einer potenziell krankhaften kindlichen Energie in Anschlag, die zu kontrollieren sei (vgl. Gebhardt 2009).

4 Kindliche Natur und die Entwicklung der Kultur

Es gab also, so lässt sich abschließend festhalten, zu Beginn des 20. Jahrhunderts kein Privileg der so genannten Reformer/innen auf das Kind als Akteur: ‚Progressive‘ wie ‚konservative‘ Erziehungsvorstellungen bezogen ihr Denken hierauf. Wer, so kann man weiter verallgemeinern, zu Beginn des 20. Jahrhunderts „Kind“ sagte, meinte damit immer auch „Akteur“ – und zwar einen natürlichen Akteur, der als Gegenstück zu den bestehenden gesellschaftlichen Strukturen gedacht war. Somit zielten letztlich, wenn auch mit je sehr unterschiedlicher Konnotation, alle Ansätze auf einen Ausgleich zwischen einem vergesellschafteten Menschen und einer vermenschlichten Gesellschaft. Im Aufwachsen jedes Kindes ereignete sich ein Grundkonflikt zwischen Natur und Kultur, der sein Pendant im neuzeitlichen Denken findet: Das Kind war Ausdruck „jenes Syndrom[s] einer vermeintlichen *Natürlichkeit*, das doch erst das historische Produkt des Zivilisationsprozesses und des daraus resultierenden neuen Erwachsenen-Kind-Verhältnisses ist“ (Richter 1987, S. 157f., Hervorhebung i.O.).

Dabei kam dem Kind in den pädagogischen Entwürfen eine Doppelrolle zu: Einerseits verkörperte es als Repräsentant der Natur den (potenziellen) Widerpart zur gegebenen gesellschaftlichen Ordnung. Andererseits fungierte das Kind als Ansatzpunkt von Erziehung auch als ein Mittler, der in der Lage ist, diesen Konflikt zu harmonisieren. Hiermit wurden pädagogische Antworten auf eine diffuse soziale Krisenstimmung um die Wende zum 20. Jahrhundert formuliert, die sich jedoch je nach der jeweiligen Deutung des zeithistorischen Kontextes sowie der präferierten Gesellschaftsmodelle erheblich unterscheiden (vgl. *Dollinger* 2006): In der Kunsterziehungsbewegung wurde auf die Schaffung einer naturgemäßen Kultur gedrängt, in der jedem Gesellschaftsmitglied seine natürliche Individualität gelassen wird. Der Wertheteronomie des *fin de siècle* sollte somit ein Ganzheitsentwurf entgegengestellt werden, wie er für die kulturkritischen Bewegungen der Zeit typisch war (vgl. *Mergel* 2001). *Kerschensteiner* (1909) hingegen ging im Rahmen seiner staatsbürgerlichen Erziehung von einer möglichen Synthese von Natur und Kultur aus, die sich in einer gemeinschaftlichen Ausrichtung aller Einzelakteure realisieren sollte. Im Herbartianismus schließlich wurde auf eine Vergesellschaftung des Kindes gesetzt, damit die Natur im Sinne einer „wertvollere[n] Kultur“ (*Trüper* 1912, S. 100, Hervorhebung i.O.) überwunden werden konnte.

Anmerkungen

- 1 Die Zeitschriften wurden im Rahmen des DFG-geförderten Projekts „Herbartianismus und Sozialpädagogik“ der PH Freiburg und der Universität Hildesheim ausgewertet (vgl. *Dollinger* u.a. 2010). Die Analyse kann dabei keinesfalls als erschöpfend für den Herbartianismus oder die Reformpädagogik gelten – dem widerspräche bereits die allgemein akzeptierte Einsicht in die Disparität beider pädagogischer Strömungen (vgl. *Oelkers* 2005). Wenn im Folgenden also das Kind als „Künstler“, als „zukünftiger Staatsbürger“ und als „aktiver Lerner“ beschrieben wird, so handelt es sich hierbei um unterschiedliche Ausformungen einer Imagination des Kindes als Akteur, die wegen ihres beispielhaften Charakters gewählt wurden.
- 2 In der hier gebotenen Kürze kann es nicht darum gehen, der Heterogenität der unter diesem Namen verhandelten Konzepte und der Vielschichtigkeit der Diskussionen gerecht zu werden. Unberücksichtigt muss dabei insbesondere der Entwurf *Hugo Gaudigs* bleiben, der häufig zum ‚Gegenspieler‘ *Kerschensteiners* stilisierte wurde.
- 3 Vgl. für die Abgrenzungssemantik der Reformpädagogik gegenüber dem Herbartianismus auch *Oelkers* 1998.
- 4 Dass dieses „Gewähren“ von Freiheit gleichzeitig ein „Zumuten“ sowie ein „Abverlangen“ bedeutete, wurde auch in historiographischer Perspektive bereits detailliert herausgearbeitet (vgl. z.B. *Pongratz* 1990).

Literatur

- Bonus, A.* (1905): Das Werden einer Orthodoxie. Der Säemann. Monatsschrift für pädagogische Reform, 1, 3, S. 73-82.
- Borstel, F. v.* (1905): Neue Wege zur sittlichen Erziehung. Eine Buchbesprechung. Der Säemann. Monatsschrift für pädagogische Reform, 1, 9, S. 342-345, 383-386.
- Coriand, R.* (1998): Karl Volkmar Stoy. Ein Herbartianer? In: *Coriand, R./Winkler, M.* (Hrsg.): Der Herbartianismus. Die vergessene Wissenschaftsgeschichte. – Weinheim, S. 15-30.
- Depaepe, M.* (1993): Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940. – Weinheim.
- Dollinger, B.* (2006): Die Pädagogik der Sozialen Frage. (Sozial-)Pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik. – Wiesbaden.

- Dollinger, B./Eßer, F./Müller, C./Schabdach, M./Schröer, W. (2010): Sozialpädagogik und Herbartianismus. Studien zu einem theoriegeschichtlichen Zusammenhang. – Bad Heilbrunn.
- Eßer, F. (2010): Zwischen Selbsttätigkeit und Erziehungsbedürftigkeit. Das Kind in der „Zeitschrift für Kinderforschung“. *Paedagogica Historica*, 46, 3, S. 289-306.
- Fuchs, S. (2001): Beyond Agency. *Sociological Theory*, 19, 1, S. 24-40.
- Gansberg, F. (1905): Schaffensfreude. Aus einer Sammlung von Kinderdokumenten. Der Säkemann. Monatsschrift für pädagogische Reform, 1, 3, S. 94-97.
- Gebhardt, M. (2009): Die Angst vor dem kindlichen Tyrannen. Eine Geschichte der Erziehung im 20. Jahrhundert. – München.
- Gläser, J. (Hrsg.) (1920): Vom Kinde aus. Arbeiten des Pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg. – Hamburg.
- Hoeschen, A./Schneider, L. (2006): Herbartianismus im 19. Jahrhundert: Umriss einer intellektuellen Konfiguration. In: Lutz, R./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. – München, S. 447-477.
- Kerschensteiner, G. (1908): Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. In: Der Säkemann. Monatsschrift für pädagogische Reform, 4, 2, S. 37-49.
- Kerschensteiner, G. (1909): Staatsbürgerliche Erziehung und staatsbürgerliche Belehrung. Der Säkemann. Monatsschrift für pädagogische Reform, 5, 8, S. 238-241.
- Key, E. (1911/1902): Das Jahrhundert des Kindes. Studien. – Berlin.
- Mergel, T. (2001): Die Bürgertumsforschung nach 15 Jahren. *Archiv für Sozialgeschichte*, 41, S. 515-538.
- Meyer, J. W./Jepperson, R. L. (2000): The „Actors“ of Modern Society. The cultural construction of social agency. *Sociological Theory*, 18, 1, S. 100-120.
- Oelkers, J. (1998): Wilhelm Rein und die Konstruktion von „Reformpädagogik“. In: Coriand, R./Winkler, M. (Hrsg.): Der Herbartianismus. Die vergessene Wissenschaftsgeschichte. – Weinheim, S. 129-154.
- Oelkers, J. (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. – Weinheim/München.
- Oelkers, J. (2006a): Kind oder Curriculum? Zur Entstehung eines Grundproblems der „modernen“ Erziehung. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 12, 1, S. 32-38.
- Oelkers, J. (2006b): Reformpädagogik vor der Reformpädagogik. *Paedagogica Historica*, 42, 1/2, S. 15-48.
- Petersen, P./Wolff, H. (1925): Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule. – Weimar.
- Peukert, D. (1987): Die Weimarer Republik. Krisenjahre der Klassischen Moderne. – Frankfurt a.M.
- Pongratz, L. A. (1990): Schule als Dispositiv der Macht. Pädagogische Reflexionen im Anschluß an Michel Foucault. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 66, 3, S. 289-308.
- Popkewitz, T. S. (2008): Cosmopolitanism and the Age of School Reform. Science, education, and making society by making the child. – New York/London.
- Richter, D. (1987): Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. – Frankfurt a. M.
- Scharrelmann, H. (1905): „Das kann ich auch!“ Der Säkemann. Monatsschrift für pädagogische Reform, 1, 9, S. 335-342.
- Schröer, W. (1999): Sozialpädagogik und die soziale Frage. Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900. – Weinheim/München.
- Schubert, C. (1905): Einige Aufgaben der Kinderforschung auf dem Gebiete der künstlerischen Erziehung. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 10, 2, S. 49-63.
- Tränckner, C. (1906): Kritischer Brief. Der Säkemann. Monatsschrift für pädagogische Reform, 2, 3, S. 98-99.
- Trüper, J. (1911a): Lehrplan und Jugendkunde. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 16, 11, S. 369-384.
- Trüper, J. (1911b): Zeitfragen. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 16, 2/3, S. 33-41, 65-74.
- Trüper, J. (1912): Lehrplan und Jugendkunde. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 17, 2/3, S. 49-54, 97-106.
- Ufer, C. (1898): Über Kinderpsychologie. Die Kinderfehler. *Zeitschrift für Pädagogische Pathologie und Therapie*, 3, 3, S. 65-74.
- Ufer, C. (1907): Kinderforschung und Pädagogik. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 12, 1/2, S. 1-9, 33-40.
- Ullrich, H. (1998): Ursprungsdenken vom Kinde aus. Über die widersprüchliche Modernität des reformpädagogischen Grundmotivs. In: Rülcker, T./Oelkers, J. (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. – Bern, S. 241-259.