

# 1. Einleitung: Das Verhältnis von Reform- und Normalpädagogik und der geschichtliche Entstehungs- und Begründungszusammenhang von Pädagogik und Erziehungswissenschaft

## 1.1 Vom Unterschied zwischen der vorneuzeitlichen und der neuzeitlichen Bedeutung von *reformieren* und *Reform*

Für die Analyse des Zusammenhangs zwischen den verschiedenen pädagogischen Bewegungen und der Entstehung der wissenschaftlichen Pädagogik ist es hilfreich, zunächst einmal zu klären, was unter dem Begriff und Phänomen "Reform" im allgemeinen und unter pädagogischer Reform im besonderen zu verstehen ist. Der Begriff "Reform" ist aus dem lateinischen Wort "reformare" abgeleitet, das ursprünglich "umgestalten", "verwandeln" bedeutete. Unter einem "reformator" verstand man jemanden, der bestehende Verhältnisse so verändert, dass sich ihr Sinn erneuert. Hierauf verweist auch der Begriff "Reformation", den Luther (1483-1546) und andere im sechzehnten Jahrhundert zur Bezeichnung ihres Anliegens einer Erneuerung des Glaubens und einer Rückbesinnung auf die Grundlagen und Grundsätze eines guten Zusammenlebens der Menschen gebrauchten. Diese Bedeutung zeigt sich auch in dem von der Katholischen Kirche verwendeten Begriff "Gegenreformation". Dieser bringt nicht nur deren Gegnerschaft zur protestantischen Reformation zum Ausdruck, sondern meint zugleich eine andere Art von Erneuerung und Reformierung. Die Begriffe der Reformation und Gegenreformation weisen auf ein im vor-modernen Verständnis von "reformare" angelegtes, aber nicht auflösbares Dilemma hin. Erneuerungen, die nur wiederherstellende Erneuerungen sein wollen, können durchaus Unterschiedliches wiederherstellen wollen. Darüber, ob eine solche Rückkehr möglich und welche jeweils die richtige ist, gibt es im Horizont des älteren Reformverständnisses keinen Konsens. Die Klärung dessen, was unter einer vernünftigen Erneuerung zu verstehen ist, kann von einer erneuernden oder reformatorischen Praxis unmittelbar nicht geleistet werden, sondern bedarf weitergehender Analysen, die auch jene Fragen einbeziehen, die mit der modernen Bedeutung von "reformieren" und "Reform" verbunden sind.<sup>1</sup>

Die moderne Bedeutung von Reform kommt in den Blick, sobald nicht allein die Wortbedeutung, sondern auch das Wortfeld betrachtet wird. Die Begriffe "reformieren" und "Reform" werden heute vorwiegend im politischen Raum verwendet. Wenn beispielsweise in demokratischen Gesellschaften eine Regierung von einer anderen abgelöst wird oder Parlamente über Richtung und Schwerpunkte künftiger Politik streiten, beraten und entscheiden, so geschieht dies in der Regel im Zusammenhang von Programmen, die miteinander konkurrieren. Diese wollen die gesellschaftliche Wirklichkeit nicht im Rahmen eines verbindlichen Sinnzusammenhangs erneuern, der dem politischen Diskurs verbindlich vorgegeben ist, sondern nach Maßgabe unterschiedlicher Antizipationen von Zukunft verändern. Zukunftsprogramme aber sind nicht nur unterschiedlich interpretierbar, sondern in einem antifundamentalistischen Sinne legitimations- und revisionsbedürftig. Sie gelten unter Vorbehalt und sind von Zustimmung und Akzeptanz abhängig. Die ältere Bedeutung von "reformare" und "reformator" erfährt dadurch eine Brechung. Reformen im modernen Sinne beschränken sich keineswegs darauf, einen ursprünglichen, vorübergehend in Vergessenheit geratenen Sinn oder Anspruch wieder in sein Recht zu setzen, sondern zielen darauf, Zukunft nach Maßstäben zu gestalten, die den Menschen nicht heilsgeschichtlich schlechthin vorgegeben

---

1 Siehe hierzu die Hinweise zu "Reformation" und "reformieren" in: J. und W. Grimm: Deutsches Wörterbuch. Band 14. Leipzig 1893, S. 492, welche Belegstellen der älteren Bedeutung anführen, in denen Reformation z.B. "Nachfolge" im Sinne ursprünglicher Aussagen der Heiligen Schrift oder die "Verbesserung durch die Zuchthüter und Zuchtherren" meint; vgl. auch den Artikel "Reformation" in: Handbuch theologischer Grundbegriffe. Band 2, hrsg. von H. Fries. München 1963, S. 396-409.

## 1. Einleitung:

sind, sondern von ihnen erdacht, gesetzt, erfunden, begründet und gewählt werden.<sup>2</sup>

Sachverhalt und Begriff der Reformpädagogik können sowohl in dem alten als auch in dem neuen Sinn gebraucht werden.<sup>3</sup> Ihr alter Sinn findet sich bei Johannes Amos Comenius (1592-1670), der im siebzehnten Jahrhundert eine vormoderne Bildungslehre entwickelte. Diese ging von einer zweckmäßigen, heilsgeschichtlich verbürgten Ordnung der Welt aus, die in den europäischen Religionskriegen vergessen wurde und die es wiederzuerinnern, zu reformieren, also wiederherzustellen gelte. In den kriegerischen und zerstörerischen Verblendungen einer nicht mehr zweckmäßig geleiteten, sondern menschlicher Willkür entspringenden Herrschaft erblickte Comenius den Grund für alles menschliche und gesellschaftliche Unheil. Seine bekannte Aussage, es komme darauf an, allen alles ganz zu lehren, zielte nicht auf einen wissenschaftsorientierten Unterricht im modernen Sinne, der Heranwachsende auf unterschiedlichen Lernniveaus die Anfangsgründe der neuzeitlichen Wissenschaften vermittelt. Das „*omnes omnia omnino*“ des Comenius ist vielmehr zugleich didaktisch, metaphysisch und kosmologisch ausgerichtet. Es meint ein Lehren und Lernen, das allen alles ganz in seinen auf den Schöpfer verweisenden Sinnvoraussetzungen erschließt und die Menschen hierdurch instand setzt, das, was sie lernen, in einem zugleich heilsgeschichtlich und lebenspraktisch guten Sinne zu gebrauchen. Zu diesem Programm einer Wiederherstellung der guten Ordnung und des friedlichen Zusammenlebens der Menschen bemerkt Comenius in seiner „Pampaedia“: „Wir müssen ... wünschen, dass alle Menschen unterrichtet werden, die Dinge richtig zu erkennen, sie aus ihren Gründen zu verstehen und sie recht zu gebrauchen und zu nutzen. Das ist ohne instandsetzende Wartung der Menschheit noch nie geschehen und wird sich auch ohne diese niemals ereignen.“<sup>4</sup> Unter richtigem Erkennen versteht Comenius eine Erkenntnis, die die Welt aus ihren religiös-metaphysischen Gründen erschließt. Solche Erkenntnis zeichnet sich ihrem eigenen Selbstverständnis nach dadurch aus, dass in ihr das Wissen um das Sein ein Wissen um das Sollen einschließt.

Im Unterschied zur älteren zielt die moderne Bedeutung von Reform nicht darauf, alles Seiende aus inneren, menschlicher Willkür entzogenen zweckmäßigen Gründen zu begreifen. Unter „Gründen“ versteht sie, anders als die bei Comenius wirksame vorneuzeitliche Tradition, kausale Ursachen im Sinne einer vom menschlichen Verstand gedachten Ordnung. Zur gleichen Zeit, als Comenius - vor den Heeren der katholischen Liga flüchtend - seine Weisheits- und Bildungslehre entwickelte, setzten andere, die ebenfalls über eine Reform der Gesellschaft nachdachten, auf nicht-metaphysische Überlegungen und Schlüsse. Im reformatorischen Rückgriff auf vermeintlich heilsgeschichtlich vorgegebene Zwecke erblickten sie die

- 
- 2 Bei Kant finden sich sowohl Hinweise zur älteren als auch solche zur modernen Bedeutung von „Reform“, zuweilen auch Verknüpfungen beider Begriffe. So stellt er z.B. der „allmähliche(n) Reform“, die unreflektiert an tradierten Sinnzusammenhängen festhält, eine „Revolution in der Gesinnung im Menschen“ gegenüber, die diesen umschafft „durch eine Art von Wiedergeburt gleich als durch eine neue Schöpfung“ (I. Kant: Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft (1793) A 50). Und in seiner Würdigung des von Basedow in Dessau gegründeten Philanthropiums aus dem Jahre 1776/77 spricht er von der Bedeutung der Schulreform für die Ermöglichung von gesellschaftlichem Fortschritt; siehe auch Kants Hinweis, dass alle „Kultur ... von dem Privatmanne“ ausgehe und dass es zur Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung der Menschheit der Gründung und Einrichtung moderner Schulen bedürfe, in: Ders.: Über Pädagogik (1803) A 17ff.
  - 3 Vgl. hierzu J. Oelkers: Reformpädagogik. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, hrsg. von D. Benner und J. Oelkers. Weinheim und Basel 2003.
  - 4 J.A. Comenius: Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung. Heidelberg 1965, S. 15ff.

## *Das Verhältnis von Reform- und Normalpädagogik*

Ursache des durch die Religionskriege angerichteten Unheils unter den Menschen.<sup>5</sup> Der Prozess der europäischen Aufklärung vollzog sich im Widerstreit dieser Positionen, von denen die eine, wie Comenius, eine verlorene, für vernünftig gehaltene Weltordnung reformatorisch wiederherzustellen suchte, derweil die andere, vertreten u.a. durch die angelsächsischen Philosophen und Staatstheoretiker Francis Bacon (1561-1626) und Thomas Hobbes (1588-1679), die vernünftige Ordnung der Welt unter ausdrücklichem Verzicht auf religiöse und metaphysische Annahmen rational begründen zu können hoffte.

Der Widerstreit zwischen der vorneuzeitlichen, am metaphysisch-teleologischen Zweckgedanken festhaltenden Weltdeutung und der neuzeitlichen Interpretation der Welt, welche die Ordnung des Seienden nach Maßgabe einer vom menschlichen Verstand ausgehenden Gesetzgebung bestimmt, wirkt bis heute fort. Bedeutsam an ihm ist, dass beide an ihm beteiligten Positionen gute Gründe für die Stimmigkeit der eigenen und Unstimmigkeit der konträren Auffassung vorbringen konnten, dass es aber keiner von ihnen gelang, die konkurrierenden Sichtweisen in eine einzige aufzuheben oder zu überführen.<sup>6</sup> Die comenianische Kritik der "Verkehrtheit des Menschlichen" hat durch ihre Rückbesinnung und Erinnerung an eine vergessene göttliche Weltordnung die europäischen Religionskriege, die im Namen unterschiedlicher Auslegungen des einen, für wahr gehaltenen christlichen Glaubens geführt wurden, nicht beeinflussen können. Und das Denken in Kategorien eines die Ordnung der Natur nicht mehr nachahmenden, sondern berechnenden Verstandes schaltete nicht nur den teleologischen Zweckgedanken weitgehend aus der Naturforschung aus, sondern führte zugleich dazu, dass die Natur, die außermenschliche ebenso wie die menschliche, zunehmend der Herrschaft des neuzeitlichen Verstandes unterworfen wird. Die von Rousseau bereits gesehene und dann von Horkheimer und Adorno auf einen Begriff gebrachte "Dialektik der Aufklärung" besteht darin, dass wissenschaftliches Verfügungs- und Herrschaftswissen heute nicht nur zur Beherrschung der Natur durch den Menschen gebraucht wird, sondern zugleich zu einer Unterwerfung der menschlichen Natur unter dieses Wissen geführt hat.<sup>7</sup>

Die Entstehungsgeschichte der neuzeitlichen Pädagogik ist in den bis heute fortwirkenden Streit zwischen teleologisch-metaphysischen und rationalistisch-konstruierenden Weltansichten eingebunden. Die besonderen Erkenntnisleistungen moderner Pädagogik zeigen sich daran, dass es dieser schließlich gelang, eine eigene Theoretizität und Reflexivität zu entwickeln, die weder der an teleologischen Zwecken ausgerichteten vormodernen Weltansicht noch der aufklärerisch-rationalistischen Interpretation der Welt verpflichtet ist, welche die mögliche Vernünftigkeit der Geschichte allein auf die gesetzgebende Kraft des menschlichen Verstandes gründen zu können hofft.

### 1.2 Von zwei verschiedenen Verhältnissen zwischen Pädagogik und Politik und ihrer Bedeutung für die Unterscheidung zwischen Normalpädagogik und Reformpädagogik

Der Streit zwischen den Auffassungen eines erneuernden "reformare" und der aufklärerischen Kritik an solchen Vorstellungen ist im heutigen Gebrauch des Wortes "Reform" weitgehend vergessen. Der Begriff wird vorrangig in einem auf staatliche Macht- und Entscheidungsbefugnisse bezogenen Sinn verwendet und steht dann immer schon in der Tradition der Aufklärung, die den Streit um die richtige,

---

5 Vgl. hierzu G. Buck: Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungphilosophie. Paderborn und München 1984, S. 29ff.

6 Zum Widerstreit beider Positionen siehe: E. Heintel: Die beiden Labyrinthe in der Philosophie. Wien und München 1968.

7 Siehe hierzu M. Horkheimer/T.W. Adorno: Dialektik der Aufklärung (1947). In: M. Horkheimer: Gesammelte Schriften. Band 5. Frankfurt a.M. 1987; in: T.W. Adorno: Gesammelte Schriften. Band 3. Frankfurt a.M. 1984.

## 1. Einleitung:

heilsgeschichtlich vorgegebene Weltordnung dadurch zu entscheiden suchte, dass sie, wie Thomas Hobbes, den modernen Staat als eine Instanz legitimierte, die nicht in vorgegebenen vernünftigen Zwecken ihren Rechtsgrund hat, sondern aus eigener Kraft Recht zu setzen vermag.<sup>8</sup>

Gebrauchten wir den Begriff "Reformpädagogik" ausschließlich in diesem Sinne, so wäre er der Sache nach nichts anderes als ein Name für eine vom Staat ausgehende Bildungsreform und Bildungspolitik, der zum Ausdruck bringt, dass die Politik in modernen Rechtsstaaten die zentrale, positives Recht setzende und die Reform der gesellschaftlichen Teil- oder Subbereiche regelnde Instanz ist. Einem in diesem Sinne politisch definierten Begriff von Reformpädagogik zufolge stellen Bildungsreform und Reformpädagogik Resultate und Folgeerscheinungen staatlicher Bildungspolitik dar. Diese aber wäre dann nicht nur als der geschichtliche Ursprung aller Reformpädagogik, sondern darüber hinaus auch als die einzig legitime Instanz zur Begründung reformpädagogischer Theorie und Praxis anzusehen.

Eine solche Zuordnung von Bildungspolitik und Reformpädagogik ist jedoch weder die einzig mögliche noch die allein in unserer Tradition wirksame. Aus der Geschichte sind auch andere Verhältnisbestimmungen und Zuordnungen von Pädagogik und Politik bekannt, in denen Bildungsreform nicht allein als ein angewandter Teil staatlicher Bildungspolitik verstanden, sondern Bildungspolitik und Bildungsreform als keineswegs hierarchisch zu ordnende, sondern einander gegenseitig voraussetzende Handlungsfelder begriffen werden.

Begriff und Tatsache der Reformpädagogik hängen aufs engste mit zwei Aspekten moderner Politik und Pädagogik zusammen. Von diesen bezieht sich der eine auf die Normalsituation, der andere auf Sondersituationen im Verhältnis von Staat, Bildungssystem, Bildungspolitik und Reformpädagogik. Dass pädagogische Reformen einer vom Staat ausgehenden, mithin politischen Reform des Bildungssystems nachfolgen, ist heute der Normalfall im Verhältnis von Pädagogik und Politik. In parlamentarischen Demokratien ist er dadurch definiert, dass Bildungspolitik unter den dem Staat obliegenden politischen Handlungsfeldern einen besonderen Bereich ausmacht und dass Bildungsreform infolgedessen ein besonderes Gebiet staatlicher Reformen darstellt. Sofern diese auf Veränderungen in anderen gesellschaftlichen Systemen reagieren und Anpassungsprozesse an neue Konstellationen zwischen diesen fördern, kann man die Normalsituation im Verhältnis staatlicher und pädagogischer Reformanstrengungen mit dem Begriff "Modernisierung" umschreiben. Dieser bringt zum Ausdruck, dass das Bildungssystem stets von neuem an sich verändernde Bedürfnisse und Abnehmererwartungen angepasst und ihnen gemäß verändert werden muss.

Von solchen Normalsituationen lassen sich historisch und systematisch jeweils einmalige und dann fortwirkend bedeutsame Sondersituationen unterscheiden, in denen Gesellschaften in Krisen geraten, die mit traditionellen Mitteln nicht mehr bewältigt werden können. Solche Situationen zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen pädagogische Reformen nicht länger einfach staatlichen Reformen nachfolgen. Staatliche Politik und pädagogische Reflexion treten nun vielmehr in ein neues Verhältnis. In diesem ist Bildungspolitik ebensowenig ein gegenüber anderen Fachpolitiken nachgeordnetes Ressort wie Bildungsreform ein unmittelbares Anwendungsgebiet der Politik. Pädagogik und Politik sehen sich nun mit Aufgaben konfrontiert, die weder durch politische Praktiken der Herrschaftssicherung noch mit den Mitteln einer pädagogischen Tradierung bearbeitet werden können. Alsdann bedarf es besonderer pädagogischer und politischer Anstrengungen, deren Theorie und Pragmatik nicht schon fertig ausgearbeitet vorliegt, sondern allererst entworfen, legitimiert und erprobt werden muss. Gegenüber Normalsituationen im Verhältnis von Pädagogik und Politik zeichnen sich Sondersituationen dieser Art dadurch aus, dass sich in ihnen neue Formen pädagogischen und politischen Denkens und Handelns entwickeln, deren Fortbestand erst gesichert werden kann, wenn das Neue in Reformexperimenten hervorgebracht worden

---

8 Vgl. T. Hobbes: *Leviathan oder Wesen, Form und Gewalt des kirchlichen und bürgerlichen Staates* (1651). Leck 1965.

## *Das Verhältnis von Reform- und Normalpädagogik*

ist.<sup>9</sup>

In gewissem Sinne gilt dies bereits für das Normalverhältnis von staatlicher Politik, Bildungspolitik und Reformpädagogik. Staatliche Befugnisse in bildungsplanerischen und bildungspolitischen Fragen gibt es erst seit Beginn der Neuzeit. Das heutige Normalverhältnis von staatlicher Bildungsreform und Reformpädagogik kann keineswegs auf ältere Normalverhältnisse zurückgeführt werden, sondern ist aus komplexen Wechselwirkungen zwischen den sich auch institutionell ausdifferenzierenden Bereichen religiösen, ästhetischen, politischen, sittlichen, pädagogischen und ökonomischen Handelns hervorgegangen. Als ein formales, für die Theorie- und Institutionengeschichte bedeutsames Kriterium zur Abgrenzung von Normal- und Reformpädagogik lässt sich damit festhalten, dass reformpädagogische Phasen in der Entwicklung des Bildungswesens älteren normalpädagogischen Phasen folgen und künftigen vorausgehen. Ihr politischer Charakter ist darin begründet, dass in ihnen eine Neubestimmung des Erziehungs- und Bildungssystems erfolgt, die es zunächst zu finden gilt und die erst tradiert werden kann, wenn sie eine bestimmte Gestalt angenommen hat. Ziel reformpädagogischer Phasen ist es somit, eine ältere Normalpädagogik auf dem Wege der Reform in eine neue Normalpädagogik zu transformieren.<sup>10</sup>

### 1.3 Die drei Phasen in der Entwicklung von Reform- und Normalpädagogik

Die moderne Reform- und Normalpädagogik entwickelten sich in Deutschland in drei Phasen, die sich als wirkungsgeschichtlich produktive, für die Entstehung neuer Erziehungs- und Bildungskonzepte günstige Konstellationen erwiesen haben.

Die erste Entwicklungsphase begann mit den Religionskriegen des ausgehenden Mittelalters, in denen die alten metaphysischen Systeme ihre ordnende Kraft einbüßten und aus denen der neuzeitliche Staat als neue, ordnungsstiftende Instanz hervorging. Diese Entwicklung fand beispielsweise in den Niederlanden früher als in den deutschen Staaten statt, wo sie sich erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts mit der auf die englische, niederländische und französische Aufklärung folgenden deutschen pädagogischen Aufklärung durchsetzte. Gesellschaftshistorisch ist sie als Epoche des Übergangs von der feudalen zur bürgerlichen Gesellschaft definiert. Politisch fällt sie mit der Entstehung der absolutistischen Staaten, ökonomisch mit der Entwicklung des merkantilistischen Wirtschaftssystems zusammen. Pädagogisch wies sie sich dadurch aus, dass in ihrem Kontext die praktische Schul- und Gesellschaftspädagogik der philanthropischen Reforminstitute entstand, aus deren Analyse und Kritik grundsätzliche Einsichten in die unverzichtbaren Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Bildungsreform gewonnen wurden.<sup>11</sup> In Auseinandersetzung mit Erfahrungen, die im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts beispielsweise an den Reformschulen in Dessau, Schnepfenthal und

---

9 Vgl. hierzu Schleiermachers Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Politik in dessen Abhandlung: *Über den Beruf des Staates zur Erziehung* (1814). In: F. Schleiermacher: *Pädagogische Schriften*. Band 2, hrsg. von E. Weniger und T. Schulze. Düsseldorf und München 1957, S. 153-167; *Quellentextband 1*, S. 444-458.

10 Diese These will nicht in Frage stellen, dass auch Normalisierungsphasen, wie der Herbartianismus und die Etablierung der Volksschule im 19. Jahrhundert, für die Entwicklung des Erziehungs- und Bildungssystems von grundlegender Bedeutung sind und dass von ihnen sogar nachhaltige Dynamisierungseffekte ausgehen können, die zuweilen diejenigen der vorausgegangenen Reformphasen sogar übertreffen. Zu letzterem vgl. D. Müller/B. Zymek: *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte*. Band II. Göttingen 1987.

11 Vgl. für den gesamten Zeitraum aller drei pädagogischen Bewegungen H. Schmitt: *Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovation vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Band 1. Weinheim und München 1993, S. 153-178.

## 1. Einleitung:

Jenkau gemacht wurden, entwickelten sich schließlich jene erziehungs-, bildungs- und institutionentheoretischen Grundfragestellungen pädagogischer Handlungstheorie, die dann Anfang des 19. Jahrhunderts in den Preußischen Reformen eine erste praktische Wirksamkeit entfaltete. Die Preußische Bildungsreform gliederte das Bildungssystem nicht mehr nach Standeschulen, welche die Erziehung und Bildung der Heranwachsenden an den unterschiedlichen Abnehmersituationen der Berufsstände ausrichten, sondern in horizontal aufeinander folgende Schulstufen, welche die Bildungsgänge moderner Menschen als solche mit offener Zukunft und ungewisser, selbst zu wählender Bestimmung strukturieren.

Der Erfahrungs- und Erkenntnisgewinn der ersten reformpädagogischen Phase lässt sich u.a. als Neubestimmung der individuellen Bildsamkeit des Menschen und eines interaktiv gedachten Generationenverhältnisses beschreiben.<sup>12</sup> Unter der veränderten kategorialen Grundstruktur der pädagogischen Praxis verlor das traditionelle Generationenverhältnis schrittweise an Geltung. Dieses hatte die Bestimmung der Einzelnen noch geburtsständisch als eine solche definiert, die vom Vater auf den Sohn, von der Mutter auf die Tochter übergeht. Der Prozess der Auflösung der alten Ordnung wurde von Rousseau früh in seinen Freiheit ermöglichenden und kompetitiven, bürgerliche Konkurrenz befördernden Qualitäten anerkannt und kritisiert.<sup>13</sup> In den Schulgründungen der pädagogischen Aufklärer traten an die Stelle standespezifischer Erziehung neue Erzieher-Zögling- und Lehrer-Schüler-Beziehungen, die später für das Selbstverständnis der Schul- und Gesellschaftspädagogik bedeutsam wurden. In ihnen wirkten Pädagogen nicht mehr nach den Modellen einer vor- und nachmachenden Gewöhnung und Unterweisung. Die Philanthropen versetzten die in ihren Einrichtungen Lernenden vielmehr künstlich in Situationen eines gegenseitigen Sich-Vergleichens und Miteinander-Messens und suchten diese zur Einübung bürgerlicher Leistungs- und Konkurrenzformen zu motivieren. Die Einführung von Meritentafeln, welche den Stand der Entwicklung eines jedes Schülers öffentlich anzeigen, und die Einführung von Ritualen und Diensten, welche den Schülern Pflichten mit wechselnden Unter- und Überordnungsverhältnissen auferlegen, zeugen eindrucksvoll davon, welche Ersatztechnologien die Schulgründer der neuen Experimentalschulen einführten, um eine künstliche, auf keiner Einheit von Herkunft und Zukunft, Beruf und Leben basierende Erziehung zu arrangieren.

Die reformpädagogischen Handlungsstrategien wurden bereits in der Gründungsphase der Philanthropine einer grundsätzlichen Kritik unterzogen. Diese arbeitete an ihnen Defizite hinsichtlich eines freien, selbstbestimmten und solidarischen Lernens heraus und erweiterte so die Pragmatik der aufklärungspädagogischen Erziehungs- und Unterrichtsinstitute um erziehungs-, bildungs- und institutionentheoretische Reflexionen, die bis heute nicht an Bedeutung verloren haben.<sup>14</sup> Bereits Ende des 18. Jahrhunderts machte die pädagogische Handlungstheorie darauf aufmerksam, dass pädagogische Einrichtungen nicht wie Wirtschaftsunternehmen geführt werden können, dass die Erzeugung von Konkurrenz und Ehrgeiz neben leistungsfördernden auch entmutigende und darüber hinaus für die sittliche Erziehung und Bildung abträgliche Wirkungen haben kann und dass die Freiheit des pädagogischen Experimentierens nach einer Institutionalisierung der neuen Erziehung

---

12 Vgl. hierzu D. Benner/F. Brüggem: *Bildsamkeit/Bildung*. In: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, hrsg. von D. Benner und J. Oelkers. Weinheim und Basel 2003.

13 Vgl. J.-J. Rousseau: *Emile oder Von der Erziehung*. *Emile und Sophie oder Die Einsamen*. München 1997, S. 13ff. Siehe auch D. Benner/F. Brüggem: *Das Konzept der Perfectibilité bei Jean-Jacques Rousseau. Ein Versuch, Rousseaus Programm theoretischer und praktischer Urteilsbildung problemgeschichtlich und systematisch zu lesen*. In: O. Hansmann (Hrsg.): *Seminar: Der pädagogische Rousseau*. Band II: *Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte*. Weinheim 1996, S. 12-48.

14 Vgl. J.H. Campe: *Ob es rathsam sey, die Ehrbegierde zu einer moralischen Triebfeder bey der Erziehung zu machen?* In: *Pädagogische Unterhandlungen*. 3. Stück. Dessau 1777 (*Quellentextband 1*, S. 214-217); Anonymus: *Acht Briefe an die Herren Baseow, und von Salis über ihre Philanthropinen*. In: *Schlettweins Archiv für den Menschen und Bürger in allen Verhältnissen*. Band 1. Leipzig 1780, S. 15-59 (*Quellentextband 1*, S. 218-226).

## *Das Verhältnis von Reform- und Normalpädagogik*

verlangt, welche dieser einen Status sichert, der sie gleichermaßen unabhängig vom Staate wie von den Vorlieben des jeweiligen Schulgründers macht.

In Auseinandersetzung mit der ersten pädagogischen Reformbewegung entstanden die modernen Theorien pädagogischen Handelns. Sie nehmen eine Neubestimmung des Generationenverhältnisses vor, welche der Tatsache Rechnung trägt, dass unter bürgerlichen Bedingungen die künftige Bestimmung der Einzelnen nicht nur diesen selbst, sondern auch ihren erwachsenen Bezugspersonen zunächst weitgehend unbekannt ist. Seitdem befasst sich die Erziehungstheorie mit der Frage, wie auf Lernprozesse Heranwachsender so eingewirkt werden kann, dass diese zur freien Selbsttätigkeit (Fichte) und zum selbständigen Denken, Urteilen und Handeln (Kant) aufgefordert werden. Im Zentrum der bildungstheoretischen Reflexion steht seitdem die Frage, was denn die Aufgabe eines pädagogischen Wirkens und Einflussnehmens sei, das die Heranwachsenden angesichts ihrer unbekannteren künftigen Bestimmung nicht mehr für traditionelle Situationen sozialisiert, sondern durch eine freie Wechselwirkung von Mensch und Welt in mannigfaltigen Situationen (Humboldt) bildet. Zu beiden Fragestellungen tritt schließlich als eine dritte diejenige einer Theorie pädagogischer Institutionen hinzu. Sie reflektiert die neu entstandene Differenz von Herkunftsstand, bürgerlicher Familie und bürgerlicher Gesellschaft, der zufolge Kinder in der Familie nicht mehr im Hinblick auf einen bestimmten Berufsstand sozialisiert und instruiert werden. Sie fragt, welche besonderen Strukturen und Qualitäten Orte pädagogischen Handelns besitzen müssen, damit an ihnen Lehr-Lernprozesse stattfinden können, die auf eine unbestimmte Zukunft ausgerichtet sind.

Die neue Institution, die gleichsam zwischen die Familienerziehung und die verschiedenen Formen der Erwerbstätigkeit in der bürgerlichen Gesellschaft tritt, ist bis heute die Schule. Die institutionelle Aufgabe, die ihr aus der Sicht pädagogischer Handlungstheorie zukommt, ist die, Heranwachsende nicht schon als Kinder und Jugendliche komparativen Leistungsanforderungen auszuliefern, sondern sie dazu zu befähigen, über die Grenzen aller geburts- und berufsständischen Schranken hinweg individuell und gemeinsam zu lernen und in bürgerlicher Öffentlichkeit miteinander zu kommunizieren.

Humboldts bildungstheoretische Frage, wie Menschen möglichst allseitig gebildet werden können, wendet sich gleichermaßen gegen Versuche, einen bestimmten Berufsstand zur Bestimmung des Einzelnen zu erheben und das Schulwesen unmittelbar auf eine Modernisierung der Berufe zu verpflichten, wie gegen Tendenzen, die neu gewonnene Unterscheidung zwischen Geburts- und Berufsstand durch die Etablierung neuer Geburtstände und Klassen rückgängig zu machen. Und Fichtes erziehungstheoretischer Grundsatz der Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit distanziert sich gleichermaßen von den traditionellen Mechanismen einer gewöhnenden Sozialisation wie von den Zwängen einer gesellschaftsfunktionalen schulischen Selektion.

Kritische pädagogische Handlungstheorie affirmiert seitdem ebensowenig Modernisierungsstrategien, wie sie antimodernistischen Zeitströmungen folgt. Sie fordert die pädagogische Praxis dazu auf, die Heranwachsenden weder im Geiste irgendwelcher Fortschrittsutopien noch zu rückwärts gewandten Kulturkritikern zu erziehen, sondern in den Diskurs über die Kritik moderner Lebensformen so einzuführen, dass sie an der Auseinandersetzung darüber, was tradiert und was verändert werden soll, aus eigener Urteilskraft mitwirken und teilnehmen können.

Dieser Diskussionsstand wurde Anfang des 19. Jahrhunderts in den Erziehungs- und Bildungskonzepten Fichtes, Herbarts, Humboldts und Schleiermachers erreicht. Der Anfang des 19. Jahrhunderts erstmals erreichte Diskussionsstand ist insofern immer noch der unsrige, als sich eine auf vernünftige Unterscheidungen gegründete Pädagogik auch heute mit erziehungstheoretischen Fragen der Kausalität pädagogischen Wirkens, mit bildungstheoretischen Problemen einer angemessenen Bestimmung der Aufgaben pädagogischen Handelns und mit den institutionentheoretischen Voraussetzungen eines gelingenden pädagogischen Handelns auseinander setzen muss.

Die erste pädagogische Reformbewegung endete in der den Preußischen Reformen folgenden Restauration und der aus ihr hervorgehenden staatlichen Lernschule des 19. Jahrhunderts. Im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entstand dann aus der Kritik eben dieser Schule eine zweite pädagogische Reformbewegung. Sie hatte, wie zuvor die erste, internationalen Charakter und lässt sich bis in die Entwicklung der Pädagogik der Vereinigten Staaten von Amerika und des revolutionären und

## *1. Einleitung:*

nachrevolutionären Russlands verfolgen. Sie führte zur Etablierung neuer pädagogischer Berufe und zu Ansätzen einer nicht mehr bloß handlungstheoretisch reflektierenden, sondern zugleich historisch und erfahrungswissenschaftlich forschenden Pädagogik und Erziehungswissenschaft, die seitdem zunehmend für eine professionelle Ausbildung von Erziehern und Lehrern zuständig wird.

Die zweite pädagogische Bewegung knüpfte nicht an das Reflexionsniveau der von Fichte, Herbart, Humboldt und Schleiermacher begründeten modernen Erziehungs-, Bildungs- und Institutionentheorie an, sondern verfolgte weithin naive Utopien einer vermeintlichen Pädagogik vom Kinde aus, einer prästabilierten Harmonie zwischen natürlichen Begabungen und gesellschaftlichen Positionen, einer völkischen Metaphysik oder einer sozialistischen Erziehung, welche die aus der ersten Reformbewegung hervorgegangenen Unterscheidungen zwischen Staat, Gesellschaft, Öffentlichkeit und individuellem Lebensraum auf jeweils unterschiedlichen Wegen rückgängig zu machen suchten. Aus der Analyse und Kritik der zweiten pädagogischen Reformbewegung gingen schließlich neukantianische, geisteswissenschaftliche und erfahrungswissenschaftliche Reflexions- und Theorieformen hervor, welche pädagogische Erfahrungen und Handlungsstrategien einer geltungstheoretischen, historisch-rekonstruierenden und empirischen Kritik unterziehen.

Für das Verhältnis von Reformphase und Reformresultat dieser Bewegung gilt vergleichbares wie für die erste pädagogische Bewegung. Die neuen Ansätze einer forschenden Pädagogik sind ebensowenig ein direktes Resultat der zweiten Phase wie die Theorien der Erziehung, der Bildung und der pädagogischen Institutionen ein unmittelbares Produkt der ersten. Sie wurden vielmehr in Auseinandersetzung mit Erfahrungen entwickelt, die erst im Verlauf der Bewegung gemacht wurden. Die empirische Erziehungswissenschaft erweiterte die naiven reformpädagogischen Annahmen einer Pädagogik vom Kinde aus, indem sie den Begriff einer vermeintlich reinen kindlichen Tätigkeit durch die Erforschung der zwischen Lehr-Lern-Methoden, Lehr-Lern-Inhalten und Lehr-Lern-Resultaten nachweisbaren Interdependenzen korrigierte, welche Aufschlüsse über das Gelingen oder Misslingen pädagogischer Prozesse geben. Die hermeneutische Erziehungswissenschaft erweiterte die reformpädagogische Gegenüberstellung von Strategien eines direkten Führens oder bloßen Wachsenlassens um Einsichten in den Zusammenhang zwischen der Subjektwerdung der Heranwachsenden und der Aneignung objektiver Kulturinhalte. Die erziehungs- und bildungsphilosophische Pädagogik erneuerte schließlich die theoretische Einsicht, dass sich Erziehung als Tatsache nicht schon durch kindliche Tätigkeit, sondern allererst durch erziehende und bildende Aufforderungen zur freien Selbsttätigkeit konstituiert.

In Deutschland war die zweite Phase der Entwicklung der Pädagogik dadurch bestimmt, dass die Umwandlung des Politiksystems in eine parlamentarische Demokratie nicht den Ausgangspunkt der Entwicklung bildete und dass der neuen Staatsform nur eine kurze Dauer beschieden war. Die zweite pädagogische Reformbewegung endete mit der Weimarer Republik und ging dann während der Zeit der nationalsozialistischen Diktatur in eine extreme Konstellation über, in der pädagogische Theorie und Praxis, ohne Reflexionsgewinne aus früheren Erfahrungen bewahren zu können, wieder gesellschaftlich-ideologisch finalisiert und als bloße Anwendungsgebiete einer neuen Staatspädagogik verstanden wurden.

Eine dritte Phase in der Entwicklung von Bildungspolitik, Reformpädagogik und Erziehungswissenschaft markieren die demokratischen Bildungsreformen in beiden deutschen Nachkriegsstaaten. Sie trugen wesentlich zum Ausbau der Erziehungswissenschaft bei und mündeten in der alten Bundesrepublik in eine pädagogische Schul- und Reformkritik, die heute noch nicht abgeschlossen ist. Es ist zu vermuten, dass eine systematische Aufarbeitung dieser Phase zu dem Ergebnis führen wird, dass in ihrem Zentrum sowohl Fragen einer Neubestimmung des Verhältnisses von pädagogischer Handlungstheorie, sozialwissenschaftlicher Empirie und Historiographie als auch Fragen einer Neuvermessung der Interdependenzen zwischen Erziehungs-, Politik- und Beschäftigungssystem stehen.

Erstmals in der deutschen Geschichte besteht heute die Möglichkeit, eine Reformpädagogik empirisch, hermeneutisch und theoriegeschichtlich zu erforschen, die im Kontext eines demokratisch verfassten Staates und Gesellschaftssystems entstand und sich zu den Grundsätzen einer fortschreitenden Demokratisierung der Gesellschaft bekannt hat. Die Ergebnisse dieser Forschung gilt es handlungstheoretisch zu überprüfen, in pädagogisch-politischen Diskursen zu reflektieren und im Hinblick auf neue Versuche und Anstrengungen auszuwerten.



## *Das Verhältnis von Reform- und Normalpädagogik*

Das gilt auch für die Anfänge der Schulreform in der SBZ und der DDR und die im sozialistischen deutschen Nachkriegsstaat beobachtbaren Wechselwirkungen von staatlicher Schulreform, pädagogischer Praxis und der Entwicklung des Bildungssystems. Die nach 1990 neu einsetzende Transformationsforschung hat, gestützt auf z. T. erstmals zugängliche Quellen, zeigen können, dass im Bildungssystem der DDR keineswegs nur erziehungsstaatliche Absichten, sondern zugleich eine aus den geschichtlichen Wechselwirkungen von Reformpädagogik und Normalpädagogik hervorgegangene Eigenlogik der Schule als Institution wirksam war, die sich in allen modernen Bildungssystemen zeigt.<sup>15</sup> Aufgabe einer künftigen Geschichtsschreibung der reformpädagogischen Strömungen in den beiden deutschen Nachkriegsstaaten wird es sein, die staatlichen und privaten Schulversuche in der BRD und die staatlichen Schulversuche und Schulreformen der DDR daraufhin zu analysieren, welche handlungstheoretischen Konzepte in ihnen verfolgt, welche neuen Erfahrungen in ihnen gemacht und welche Methoden einer praxisnahen Forschung in ihnen entwickelt wurden.

Dann wird sich vielleicht genauer sagen lassen, welche neuen Strukturen, institutionellen Veränderungen, Handlungs- und Wissensformen sowie Erkenntnisse im Zuge der dritten Phase der Entwicklung von Reform- und Normalpädagogik hinzugewonnen wurden und welche es davon zu bewahren gilt. Zu vermuten ist, dass das Neue weniger in einer grundsätzlichen Umorientierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses als vielmehr in Erfahrungen, die im Zuge der Demokratisierung des öffentlichen Bildungssystems gemacht wurden, sowie in der besonderen Aufmerksamkeit liegen könnte, die Theorie, Empirie und Praxis in den zurückliegenden Jahrzehnten den Mechanismen neu entstehender Ungleichheit und den Problemen der Sicherung der gesellschaftlichen Voraussetzungen für gelingende Erziehungs- und Bildungsprozesse gewidmet haben.

Auch an der dritten Phase wird sich zeigen lassen, dass zur Analyse von Entwicklungen im Bereich der Erziehung und Bildung Konzepte einer Modernisierung der pädagogischen Praxis, die der Kritik anderer gesellschaftlicher Teilsysteme einfach nachfolgen, nicht ausreichen.<sup>16</sup> Die gesellschaftliche Kritik an der Erziehung kann nur in dem Maße fruchtbar gemacht werden, in dem es gelingt, sie um eine pädagogische Kritik der Gesellschaft zu erweitern.<sup>17</sup> Vergleichbares gilt freilich auch für den Bereich politischen Handelns. Der Reduktion zum Erfüllungsgehilfen gesellschaftlicher Zwänge und Sachgesetzmäßigkeiten vermag auch die politische Praxis nur zu entgehen, wenn es ihr gelingt, die gesellschaftliche Kritik an der Politik in eine politische Kritik der Gesellschaft zu transformieren.

---

15 Vgl. hierzu E. Cloer: *Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen.* Weinheim 1998, S. 263-306; D. Benner/H. Sladek: *Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der DDR. 1946-1961.* Monographie mit Quellenteil. Weinheim 1998, insbesondere S. 89ff. und S. 260ff.; siehe auch A. Leschinsky: *Schule in der Diktatur. Die Umformung der Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus.* In: D. Benner/H.-E. Tenorth: *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext.* 42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel 2000, S. 116-138.

16 Zur Kritik des Theorems nachfolgender Modernisierung vgl. E. Cloer: *Theoretische Pädagogik in der DDR.* A.a.O., S. 3ff.

17 Vgl. hierzu D. Benner: *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise.* In: 29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel 1992, S. 31-44.

#### 1.4 Von verschiedenen Formen einer Geschichtsschreibung der Reformpädagogik

In der Geschichtsschreibung pädagogischer Reformbewegungen lassen sich idealtypisch drei Richtungen unterscheiden.<sup>18</sup> Die eine macht sich die Perspektive zu eigen, aus der heraus die reformpädagogischen Initiatoren argumentieren und handeln. Sie entwickelt regelmäßig Züge einer Hofberichterstattung, welche eine "gute" reformpädagogische Praxis einer "inkonsequenten" staatlichen Bildungspolitik gegenüberstellt. Geschichtsschreibungen dieser Art gibt es vornehmlich für die Zeit der Pädagogischen Bewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts oder für die westdeutsche Bildungsreform der sechziger Jahre. Es handelt sich dabei um eine Version von Historiographie, die mit den auf reformpädagogische Entwicklungen folgenden Normalisierungsphasen nicht zurechtkommt und diese als Rückschrittsphasen interpretiert. In ihr überwiegen oft modernitätskritische Argumentationen, in denen politische Gesellschaftsanalyse und erziehungs- und bildungstheoretische Gesellschaftskritik zuweilen zu bloßer Kulturkritik verkümmern.

Hiervon hebt sich eine andere Form der Geschichtsschreibung ab, welche die Normalisierungsphasen gegenüber reformpädagogischen Vorstellungen und Naivitäten in ihr Recht setzt, indem sie deren Einseitigkeiten offenlegt, dabei aber zuweilen die Fragen und Probleme übersieht, die die Entstehung reformpädagogischer Initiativen begünstigt haben. Sie steht in der Gefahr, den Reformphasen nicht gerecht zu werden und deren Reflexionsprobleme gleichsam zum Verschwinden zu bringen. Für unsere Zeit hat diese Funktion die sich auf Luhmann beruhende systemtheoretische Pädagogik der späten siebziger Jahre übernommen. Mit ihrer teilweise durchaus berechtigten Kritik an illusionären Reformvorstellungen der dritten pädagogischen Bewegung deutet sie die Entwicklung des Erziehungssystems als ein Resultat bloßer Modernisierungsprozesse. Sie empfiehlt der Erziehungswissenschaft, sich in den Dienst evolutiv modernisierungsstrategischer oder auch autopoietischer Prozesse zu stellen.<sup>19</sup> Ihre Unterscheidung zwischen Codierung und Programmierung und ihre Definition des pädagogischen Codes durch die Disjunktion "besser-schlechter" bewegt sich freilich nicht auf dem Entwicklungsstand des Bildungssystems Mitte der siebziger Jahre, sondern spiegelt eher die Situation um 1780 wider, als die pädagogischen Aufklärer in ihren Philanthropinen die Disjunktion "besser-schlechter" als ein Mittel zur Stimulierung, Steuerung und Beurteilung pädagogischer Prozesse einführten.<sup>20</sup>

Eine dritte Möglichkeit, sich mit der geschichtlichen Konstitution der Erziehungswissenschaft im Wechsel reform- und normalpädagogischer Phasen auseinanderzusetzen, besteht darin, die pädagogische Theorie- und Praxisdiskussion zum Gegenstand einer reflexiven und systematischen Historiographie zu erheben.

---

18 Wie angedeutet, handelt es sich um eine Unterscheidung von Idealtypen, die in Reinform so nicht identifizierbar sind. Die vorliegenden Untersuchungen zur Reformpädagogik weisen zuweilen Affinitäten zu mehreren Typen auf. Der Typ der Hofberichterstattung dominiert beispielsweise in der Abhandlung von W. Scheibe: Die reformpädagogische Bewegung. Weinheim 1974/1999, der zweite Typ findet sich vor allem in Arbeiten, die unter Bezugnahme auf N. Luhmanns Strukturfunktionalismus systemtheoretisch argumentieren, zum dritten Typ gehört die Abhandlung von J. Oelkers: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmen-geschichte. Weinheim und München 1989, 31996.

19 Vgl. N. Luhmann: Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: H.-E. Tenorth (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Weinheim und München 1986. S. 154-182.

20 In einer nach seinem Tod veröffentlichten Arbeit gesteht Luhmann diesen Irrtum ein, ohne seinen erziehungswissenschaftlichen Kritikern Recht zu geben, die in frühen Hinweisen schon vor 20 Jahren auf diesbezügliche Grenzen der Systemtheorie aufmerksam gemacht haben. Dem Erziehungssystem und dem Medizinsystem - freilich immer noch nicht dem Rechtssystem - konzidiert er nun, es stets (auch) mit individuellen Problemlagen zu tun zu haben, die durch den Code besser-schlechter bzw. schuldig-unschuldig nicht erfasst werden. Vgl. N. Luhmann: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 2002.

## *Das Verhältnis von Reform- und Normalpädagogik*

Mit dem Anliegen einer solchen Theorie- und Praxisanalyse sind Vorstellungen von einer linearen Verfalls- oder Fortschrittsgeschichte unvereinbar. Eine solche Geschichtsschreibung fragt vielmehr, welche Erkenntnisse die moderne Erziehungswissenschaft aus Veränderungen im Erziehungssystem und dessen Stellung gegenüber den anderen Bereichen gesellschaftlichen Handelns entwickelt hat und welche Bedeutung diese Einsichten hernach für die Beobachtung, Orientierung und Kritik pädagogischer Prozesse gewinnen konnten.

Die Erziehungswissenschaft, die heute als Forschung betrieben und an Hochschulen gelehrt und studiert wird, lässt sich in solcher Perspektive als das Resultat einer Wissenschaftsgeschichte beschreiben, an der pädagogische Theorie und pädagogische Praxis auf je besondere und zudem sehr unterschiedliche Weise teilhaben. Erziehungswissenschaft kann der pädagogischen Praxis vorauslaufen und theoretische Konzepte für eine veränderte Praxis entwerfen, sie kann ihr aber auch nachfolgen und Erfahrungen, die in der Praxis selbst gemacht wurden, nachgehend reflektieren und erforschen.<sup>21</sup> Umgekehrt kann auch pädagogische Praxis der Wissenschaft vorauslaufen und auf gesellschaftliche Veränderungen und Umbruchsituationen mit eigenen praktischen Entwürfen antworten oder aber solche Entwürfe vermittelt über theoretische Anstöße hervorbringen.<sup>22</sup> Finden solche Einflussnahmen auf beiden Seiten statt, so können wir in einem theoretisch, praktisch und empirisch gehaltvollen Sinne von Reformpädagogik bzw. der Gegebenheit einer pädagogischen Bewegung sprechen. Kommt es dagegen zu einem Ausgleich zwischen theoretischen und praktischen Innovationen, so lässt sich von Normalpädagogik bzw. einer bestimmten Phase der Normalisierung sprechen. Reformpädagogik gibt es dieser Unterscheidung zufolge nur dort, wo eine Normalpädagogik vorliegt, die es zu reformieren gilt. Jede Reformpädagogik aber strebt danach, die Reformkonzepte, die sie vertritt, zu realisieren und zur Normalpädagogik zu werden.<sup>23</sup>

Anliegen der vorausgegangenen Überlegungen war es, den gewöhnlich für die Pädagogische Bewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts reservierten Begriff "Reformpädagogik" so zu erweitern, dass er auch die Versuchsschulen der pädagogischen Aufklärung und die Konstitutionsphase der modernen pädagogischen Handlungstheorie am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts umfasst und darüber hinaus auch auf die Bildungsreformen nach 1945 anwendbar wird. Durch diese Erweiterung soll eine Geschichtsschreibung der Reformpädagogik ermöglicht werden, die für die genannten Phasen klärt, welche Bedeutung ihnen im Zusammenhang mit der Entwicklung des modernen Bildungssystems und der Ausdifferenzierung der Reflexionsformen und Forschungsansätze moderner Pädagogik und Erziehungswissenschaft zukommt.

Die bleibende Bedeutung der ersten reformpädagogischen Phase, die in Deutschland im 18. Jahrhundert mit der Gründung der Reformschulen der pädagogischen Aufklärung beginnt, in der Preußischen Bildungsreform dann ihren Höhepunkt erreicht und in der anschließenden Phase der Restauration ein frühes Ende findet, liegt in dem Beitrag, den diese Epoche zur Herausbildung der modernen Schule geleistet hat. Damals gelang es in Deutschland erstmals, ein öffentliches Bildungssystem zu konzipieren, das Bildungsgänge Heranwachsender im Übergang von der bürgerlichen Familie zur bürgerlichen Gesellschaft strukturiert. Was damals an wenigen Orten in reformierten Schulen meist größerer Städte begann und zunächst einer Elite vorbehalten war, ist heute allgemein geworden. In der modernen Schule werden Lernprozesse arrangiert, die die Horizonte alltäglicher Erfahrung und zwischenmenschlichen Umgangs erweitern und Lernende darin unterstützen, mit ungewisser Zukunft umzugehen, eigene Lebensformen zu entwickeln und eine eigene Bestimmung zu suchen und zu wählen. Zu den Leistungen der neuen Institution gehört, dass sie die Erziehung

---

21 Aus einer in diesem Sinne nachgehenden Reflexion ist der einheitsstiftende Begriff Reformpädagogik hervorgegangen. Vgl. hierzu H.-E. Tenorth: "Reformpädagogik" - erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 585-604.

22 Vgl. hierzu die Ausführungen zu einer Theorie des pädagogischen Experiments in D. Benner: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Weinheim<sup>3</sup>1991. S. 321-340.

23 Vgl. hierzu J. Oelkers: Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt 1989.

## 1. Einleitung:

und Bildung Heranwachsender nicht mehr an Aufgaben einer bloßen Tradierung vorgegebener Ordnungsstrukturen ausrichtet, sondern Lernende darauf vorbereitet, an Diskursen darüber mitzuwirken, was bewahrt und verändert, weitergeführt und neu hervorgebracht werden soll. Bedeutsam ist nicht nur die moderne Schule als eine Einrichtung zur Gestaltung künstlicher Lehr-Lernprozesse, sondern auch die von der klassischen Pädagogik entwickelte Theorie pädagogischen Handelns. Diese entwickelte Theorien der Erziehung, der Bildung und der Struktur pädagogischer Institutionen, welche die Kausalität pädagogischen Wirkens, die veränderten Aufgaben und Möglichkeiten pädagogischen Handelns und die institutionellen Bedingungen und Voraussetzungen einer vom übrigen Leben abgegrenzten, professionellen Pädagogik zu klären suchen.

Zur bleibenden Bedeutung der zweiten reformpädagogischen Phase, die Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts beginnt und mit der Etablierung der nationalsozialistischen Herrschaft endet, gehört die sich in ihr vollziehende, bis heute wirksame Ausdifferenzierung der pädagogischen Tätigkeiten und eine Professionalisierung der pädagogischen Praxis, die von der Erziehung in der frühen Kindheit über die allgemeine Schule und Berufsschule bis hin zur Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Weiterbildung reicht. Zur Vorbereitung auf diese Berufe reichen die in Auseinandersetzung mit der ersten pädagogischen Bewegung entstandenen Handlungsanleitungen und -orientierungen der klassischen Pädagogik nicht mehr aus. In den innerpädagogischen und öffentlichen Diskursen über die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns gewinnen zunehmend auch jene Ansätze der modernen Erziehungswissenschaft an Bedeutung, die im Anschluss an die zweite pädagogische Bewegung entwickelt wurden. In diesen werden Veränderungen in der Erziehungswirklichkeit und im Verhältnis der Generationen nicht mehr bloß handlungstheoretisch reflektiert, sondern auch mit den Mitteln empirischer, geisteswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Forschung analysiert.

Vergleicht man die Ausgangsfragestellungen der ersten und zweiten pädagogischen Bewegung mit den Ergebnissen, die diese hervorbrachten, so zeigt sich, dass die praktischen und theoretischen Fragen, um deren Klärung es in diesen Bewegungen ging, am Ende der jeweiligen Bewegung anders als zu deren Beginn eingeschätzt wurden. Dies gilt auch für die dritte pädagogische Bewegung, die in der Bundesrepublik Deutschland u.a. durch die seit den sechziger Jahren sich vollziehende Expansion höherer Bildungsabschlüsse und die tendenzielle Überführung des im 20. Jahrhundert entstandenen dreigliedrigen Schulsystems in ein nach Schulstufen geordnetes Bildungswesen bestimmt war.<sup>24</sup> Liest man heute ältere Aufsätze zur Begründung der in der alten BRD erst in den späten sechziger Jahren einsetzenden Bildungsreform, so fällt auf, dass diese von Reformannahmen einer harmonischen Wechselwirkung zwischen Politik-, Beschäftigungs- und Wissenschaftssystem ausging, die sich dann jedoch im Verlauf der Reform als ebenso trügerisch erwiesen wie die Erwartung, das Postulat eines Bürgerrights auf Bildung lasse sich mit den Mitteln und Strategien moderner Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung durchsetzen. Von dem von den Reformern unterstellten harmonischen Zusammenhang zwischen demokratischen, ökonomischen, entwicklungspsychologischen und bildungspolitischen Postulaten ist theoretisch und praktisch nichts übrig geblieben. Weder gibt es einen linearen Zusammenhang zwischen der Demokratisierung von Bildung und gesellschaftlichem Aufstieg noch geht die Steigerung der Produktivität in modernen Gesellschaften problemlos mit einer Sicherung von Vollbeschäftigung und einer gleichzeitigen Zunahme der Arbeitsplätze für höher Qualifizierte einher.<sup>25</sup>

---

24 Vgl. hierzu P. Lundgreen: Schule im 20. Jahrhundert: Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung. In: D. Benner/H.-E. Tenorth: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. A.a.O., S. 140-165.

25 Zu den unterstellten Harmonieannahmen vgl. W. Edelstein: Gesellschaftliche Motive der Schulreform. In: Die differenzierte Gesamtschule, hrsg. von A. Rang und W. Schulz. München 1970, S. 23-36; siehe auch die vorwiegend entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch argumentierenden Gutachten in dem Band: Begabung und Lernen, hrsg. von H. Roth. Stuttgart 1969 (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der

## *Das Verhältnis von Reform- und Normalpädagogik*

Ebensowenig wie die Anfangsslogans der Bildungsreform der sechziger Jahre werden von dieser jene Slogans übrig bleiben, mit denen Erziehungswissenschaftler und Vertreter anderer Disziplinen auf gesellschaftliche Veränderungen und sogenannte "Durchführungsschwierigkeiten" der Reform reagierten, als sie das "Ende der Kindheit", das "Ende der Erziehung" und das "Ende der Schule" propagierten oder bereits feststellen zu können meinten. Die Kindheit als Phänomen einer unbestimmten, offenen Zukunft und die Jugend als Moratorium werden ebensowenig verschwinden wie die pädagogischen Berufe und Institutionen. Sie werden sich immer wieder von neuem ändern; aber dies ist nichts grundsätzlich neues, sondern geschieht seit über 200 Jahren so. Erstaunlich ist hierbei, dass sich heute noch Zeitgenossen über den modernen Gesellschaften kennzeichnenden Wandel im Verhältnis der Generationen und im Verständnis von Kindheit, Jugend und Erziehung wundern und aufgrund ihrer Verwunderung vom Ende statt vom Wandel von Erziehung, Kindheit und Jugend sprechen.<sup>26</sup>

Von daher ist zu vermuten, dass von der dritten pädagogischen Bewegung etwas anderes als die zu ihrem Beginn propagierte Postulaturik und die in ihrem Verlauf verkündeten Übergänge in eine Postmoderne ohne Kindheit, Erziehung und Schule übrig bleiben wird. Bleiben wird beispielsweise die mit der Französischen Revolution virulent gewordene und in demokratischen Staaten und Gesellschaften bedeutsame Frage, wie die sich ständig reproduzierende Ungleichheit unter den Menschen zu erklären und wie mit ihr so umzugehen ist, dass Menschen einander zugleich als Gleiche und Ungleiche anerkennen.<sup>27</sup>

Eine kritische Aufarbeitung der in den genannten drei pädagogischen Bewegungen unternommenen Experimente und gewonnenen Einsichten, welche die Hypothese vertritt, dass das moderne Bildungssystem und die moderne Erziehungswissenschaft aus drei pädagogischen Bewegungen hervorgegangen sind, muss daher in die Permanenz der Reformpädagogik so einführen, dass diese nicht als eine unmittelbare, sondern als eine vermittelte und vielfach gebrochene erfahren wird. Mit einer solchen Aufgabenstellung ist es unvereinbar, den kleinen und großen Erzählungen vom Leben und Wirken reformpädagogischer Schulgründer und Aktivisten den Status legitimer Theorien pädagogischen Handelns zu verleihen und in der Form einer Hofberichterstattung von Erfolgen zu berichten, die es womöglich so nie gegeben hat.<sup>28</sup> Nicht minder bedeutsam ist es, die begonnene Arbeit an einer Ideologiekritik der Reformpädagogik fortzuführen. Diese wird nicht nur die Anfälligkeit weiter Teile der zweiten pädagogischen Bewegung für totalitäre staatspädagogische und erziehungsstaatliche Konzepte aufdecken, sondern zugleich nach den Gründen hierfür fragen und diese auch in den reformpädagogischen Dogmen selbst aufsuchen müssen.<sup>29</sup>

---

Bildungskommission. Band 4).

- 26 Vgl. hierzu D. Benner: Der Begriff moderner Kindheit bei Rousseau, im Philanthropismus und in der deutschen Klassik. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 1 - 18; J. Zinnecker: Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: 42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. A.a.O., S. 36-68; C. Berg: Kind/Kindheit. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. A.a.O.
- 27 Vgl. hierzu die von H. von Hentig aufgestellte Forderung, die Schule müsse eine Einrichtung werden, "in der die Unterschiede unter den Menschen wahrgenommen und bejaht werden können". In: Ders.: "Humanisierung". Eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Stuttgart 1987, S. 28.
- 28 Vgl. die Korrektur der Erzählung über Kilpatricks angebliche Erfindung der Projektmethode durch M. Knoll und den von diesem geführten Nachweis, dass das berühmte Typhus-Projekt nie stattgefunden hat, sondern zum Zwecke der Erstellung einer bei Kilpatrick eingereichten Dissertation schlicht erfunden worden ist; siehe M. Knoll: Abschied von einer Fiktion. Ellsworth Collings und das "Typhusprojekt". In: Neue Sammlung 32 (1992), S. 571-587.
- 29 Die fundamentalistischen Irrtümer reformpädagogischer Positionen aus der Zeit der Pädagogischen Bewegung lassen sich nicht selten darauf zurückführen, dass ihre Protagonisten über gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogische Prozesse unter

Eine zugleich dogmengeschichtlich, ideologiekritisch, handlungstheoretisch und empirisch argumentierende Auseinandersetzung mit den pädagogischen Bewegungen der Tradition wird nicht länger angehende Lehrer und Vertreter anderer pädagogischer Berufe dazu ermuntern, reformpädagogische Helden nachzuahmen, sondern an Konzepten für eine professionelle Pädagogenausbildung arbeiten, welche

- die erziehungs-, bildungs- und institutionentheoretischen Reflexionen und Kritiken der klassischen Pädagogik der Moderne erinnern und weiterentwickeln,
- in die empirischen, historischen und grundlagentheoretischen Forschungsansätze der heutigen Erziehungswissenschaft einführen und
- experimentelle Übergangsmöglichkeiten zwischen theoretischer Reflexion, erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis in allen nur denkbaren Richtungen zu lassen.

Eine Theoriegeschichte der Reformpädagogik, welche die Programmschriften der pädagogischen Bewegungen von der Aufklärung bis zur Gegenwart mit den in diesen gewonnenen Erfahrungen konfrontierte und beide zu den Reflexionsgewinnen in Beziehung setzte, die in den zurückliegenden zwei Jahrhunderten im Rahmen einer theoretisch argumentierenden Pädagogik und empirisch forschenden Erziehungswissenschaft erzielt worden sind, gibt es noch nicht. Die "Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik" und die zugehörigen Monographiebände wollen einen Beitrag zu dieser noch ausstehenden problemgeschichtlichen und historisch-systematischen Aufarbeitung leisten. Der Quellentextband 1 und der hier vorgelegte Monographiebänd konzentrieren sich auf die erste Phase der skizzierten Entwicklung.

---

Zugrundelegung von Naturkategorien geurteilt haben, die keineswegs natürlich, sondern vielfach gesellschaftlich vermittelt sind; vgl. hierzu D. Benner/H. Kemper: Einleitung zur Neuherausgabe des Kleinen Jenaplans. Weinheim und Basel 1991; J.D. Imelman/J.M.P. Jeunhomme/W.A.J. Meijer: Jena-Plan. Eine begriffsanalytische Kritik. Weinheim 1996; J. Oelkers: Reformpädagogik. A.a.O.; D. Benner: Peter Petersens Jenaplan zwischen naturalistischer Pädagogik und pädagogischer Tatsachenforschung. In: Rassegna di pedagogia. Pädagogische Umschau. Dezember 2000, S. 143-173.