

Vorwort

Die hier vorgelegte Monographie und der zugehörige Quellenband sind der zweite Teil einer insgesamt dreiteiligen Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Diese begrenzt den Bestand reformpädagogischer Strömungen und Richtungen nicht auf die Pädagogische Bewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, sondern bezieht auch die pädagogischen Bewegungen und Schulversuche zur Zeit der pädagogischen Aufklärung des 18. Jahrhunderts und die staatliche Schulreform seit Beginn des 19. Jahrhunderts in die Analyse ein.¹ Die Aufarbeitung und Interpretation der Quellen erfolgte im Rahmen eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Forschungsvorhabens zur Untersuchung der Entwicklung von „Allgemeinbildung und Schulstruktur“, das die Verfasser gemeinsam an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster begonnen und in parallel arbeitenden Teams an der Humboldt-Universität zu Berlin und an der Pädagogischen Hochschule Erfurt zum Abschluss gebracht haben.²

Ziel dieses Projekts war es, für den Zeitraum von der Aufklärung bis zur Gegenwart theoretisch und praktisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen pädagogischen Konzepten und Erfahrungen aus Reform- und Versuchsschulen, staatlicher Schulreform und der Entwicklung der modernen Erziehungswissenschaft in Deutschland herauszuarbeiten. Angestrebt wurde eine Theorie- und Praxisgeschichte, die sich von den heute vorherrschenden Historiographiemodellen dadurch unterscheidet, dass sie weder eine hagiographische Hofberichterstattung und Verklärung einzelner reformpädagogischer Strömungen noch eine Identifizierung immer gleicher reformpädagogischer Dogmen anstrebt, sondern Entwicklungen und Lernprozesse rekonstruiert, die zwischen praktischer Reformpädagogik, staatlicher Bildungsreform und erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung und Forschung stattgefunden haben.

Bei der Herausarbeitung von Beziehungen zwischen reformpädagogischer Praxis, Erfahrungen aus Experimentalschulen, der sich mit diesen auseinandersetzenen pädagogischen Theoriediskussion und der Entwicklung des modernen Bildungssystems wird bewusst auf Annahmen einer stetigen Fortschritts- oder Verfallsgeschichte verzichtet. In ausdrücklicher Distanzierung von solchen Annahmen wird gezeigt, dass noch jede pädagogische Bewegung in den zurückliegenden zweieinhalb Jahrhunderten zu anderen als den zunächst intendierten Resultaten geführt hat und dass es nicht zuletzt Differenzen zwischen Intention und Wirkung waren, welche die Entwicklung des Bildungssystems und der modernen Erziehungswissenschaft nachhaltig beeinflusst haben.

Das einleitende Kapitel erläutert diese These für die drei Reformbewegungen der Moderne: für die Reformpädagogik der Aufklärung und des Neuhumanismus, für die Pädagogische Bewegung von der Wende des 19. zum 20. Jahrhundert bis zum Ende der Weimarer Republik und für die demokratischen

-
- 1 Der Begriff „pädagogische Bewegung“ (mit kleingeschriebenem „p“) wird immer dann verwendet, wenn von den drei Phasen moderner Reformpädagogik insgesamt bzw. von der ersten oder dritten Phase die Rede ist; der Begriff „Pädagogische Bewegung“ (mit großgeschriebenem „P“) wird als eingeführter Fachbegriff zur Bezeichnung der zweiten Phase gebraucht; vgl. auch H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M. 1982.
 - 2 Vgl. D. Benner/H. Kemper (Hrsg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim 2000. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim 2001; D. Benner/H. Kemper: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim 2001. Auf die im ersten und zweiten Band der Quellentexte veröffentlichten Quellen wird im folgenden mit dem Zusatz *Quellentextband 1* bzw. *Quellentextband 2*, auf den ersten und zweiten Band der Monographie mit *Monographieband 1* bzw. *Monographieband 2* verwiesen.

Schulreformen in beiden deutschen Nachkriegsstaaten.

Das zweite Kapitel stellt dann die neuen Problemstellungen der Pädagogischen Bewegung vor. Dabei wird gezeigt, wie diese das in der ersten pädagogischen Bewegung entwickelte Erziehungsverständnis als ein pädagogisches Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling interpretierte und den im Streit zwischen Aufklärungspädagogen und Neuhumanisten erarbeiteten Bildungsbegriff durch Vorstellungen von einer natürlichen Entwicklung des Kindes in der Gemeinschaft ersetzte. Eine Folge hiervon war, dass die Protagonisten der Pädagogischen Bewegung die staatliche Regelschule nicht mehr als eine transitorische und transformatorische Einrichtung, sondern als eine parapädagogische Institution wahrnahmen und infolge dessen in Institutionen zu überführen suchten, die dem pädagogischen Verhältnis und der natürlichen oder kindgemäßen Entwicklung angemessen sind.

Das dritte Kapitel behandelt Alternativen, welche die Pädagogische Bewegung in Deutschland zur Staatsschule des 19. Jahrhunderts entwickelte. Es erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit in der Darstellung und Erfassung der reformpädagogischen Versuche. Die Beispiele wurden jedoch so ausgewählt, dass sie als repräsentativ angesehen werden können und das ganze Spektrum der Typen abbilden, welche die zweite pädagogische Bewegung in Deutschland hervorgebracht hat. Berücksichtigt werden die Deutschen Landerziehungsheime, die Freie Schulgemeinde Wickersdorf und die Odenwaldschule, die Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen und die Hauslehrerschule, die Jena-Plan-Schule, die Berliner Rütli-schulen und die Karl-Marx-Schule. Die Darstellung der Ansätze geht nicht nur auf die Programme, sondern, soweit vorhanden und zugänglich, auch auf Praxiserfahrungen und zeitgenössische Kritiken ein. Die ausgewählten Modelle werden nicht in chronologischer, sondern in systematischer Anordnung präsentiert. Begonnen wird mit Versuchen, die eine größt mögliche Distanz zur Institution Schule anstrebten. Über verschiedene Zwischenstufen führt die Analyse zu Reformansätzen, die an der Schule als einer Institution moderner Erziehung und Bildung festgehalten haben. Als letzte werden die von Kerschens-teiner und Oestreich entwickelten Konzeptionen der Arbeitsschule und der elastischen Einheitsschule vorgestellt, welche aus der Pädagogischen Bewegung für die staatliche Schulreform unterschiedliche Konsequenzen abgeleitet haben.³

Das vierte Kapitel zeigt, wie die pädagogische Kritik und Würdigung der Konzepte der Pädagogischen Bewegung zu einer Wiederentdeckung der in der ersten pädagogischen Reformbewegung diskutierten erziehungs-, bildungs- und institutionentheoretischen Fragestellungen führte und wie aus der Aufarbeitung der in der Pädagogischen Bewegung gewonnenen Erfahrungen die empirischen, geisteswissenschaftlichen und transzendental-kritischen Forschungsansätze der Erziehungswissenschaft entstanden. Damit sind Problemstellungen benannt, die im Zentrum der dritten pädagogischen Bewegung standen und in dieser die Entwicklung von Allgemeinbildung und Schulstruktur bestimmt haben.

Nachdem die Quellentext- und Monographiebände zur Theoriegeschichte der Reformpädagogik von der Aufklärung bis zum Ende der Preußischen Reformen und von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik vorliegen, soll in den abschließenden Bänden die Entwicklung von Reformpädagogik, Bildungsreform und Erziehungswissenschaft in Deutschland von 1945 bis zur Vereinigung der beiden deutschen Nachkriegsstaaten dargestellt und untersucht werden.⁴

3 Die hier genannte Reihenfolge stimmt nicht immer mit der Gliederung der Kapitel im *Quellentextband 2* überein. Nach Abschluss der Arbeit an der Monographie schätzen wir die Differenzen zwischen den Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen und den Berliner Reformschulen in Neukölln größer ein. Kerschens-teiner und Oestreich werden nicht mehr in einer Reihe mit den untersuchten reformpädagogischen Praxismodellen behandelt, sondern als Konzepte einander gegenübergestellt, welche die Bedeutung der Pädagogischen Bewegung für die Entwicklung des staatlichen und öffentlichen Bildungssystems sehr verschieden ausgelegt haben.

4 Vgl. hierzu die in Vorbereitung begriffenen Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR, hrsg. von D. Benner, W. Eichler, K.-F. Göstemeyer und H. Sladek. Weinheim

Vorwort

Wir danken der Deutschen Forschungsgemeinschaft, dass sie das Projekt "Allgemeinbildung und Schulstruktur" in ihre Förderung aufgenommen und die Veröffentlichung der Quellen durch die Gewährung von Druckkostenzuschüssen unterstützt hat. Nach Abschluss der ersten Projektphase (1989-1991) wurde die zweite Projektphase auf drei Jahre ausgedehnt (1992-1995) und die Konzeption infolge des deutschen Einigungsprozesses dahingehend erweitert, dass in der dritten Phase nicht nur die Entwicklung von Allgemeinbildung und Schulstruktur in der BRD, sondern auch jene in der DDR untersucht werden konnte. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft unterstützte diese Ausweitung, indem sie für den dritten Untersuchungsabschnitt an Stelle der zunächst beantragten zweijährigen eine vierjährige Förderung (1995-1999) gewährte.

Mitarbeiter im zweiten Untersuchungszeitraum waren in der Berliner Arbeitsgruppe Gernot Barth und Wolfgang Eichler und in der Erfurter Arbeitsgruppe Reinhard Aulke, Hubert Röhner und Detlev Zöllner. An dem Projekt haben nicht nur die Autoren dieses Bandes und die auf Drittmittelstellen beschäftigten Mitarbeiter, sondern auch Erziehungswissenschaftler aus den beteiligten Abteilungen bzw. Instituten in Berlin und Erfurt mitgewirkt. Wir danken an dieser Stelle insbesondere Karl-Franz Göstemeyer und Horst Sladek, die das Projekt im zweiten und dritten Untersuchungsabschnitt kontinuierlich gefördert haben. Darüber hinaus sind wir Studierenden in Münster, Berlin und Erfurt zu Dank verpflichtet, die an Vorlesungen und Seminaren teilnahmen, die wir in den zurückliegenden zehn Jahren zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik durchgeführt haben. Thomas Müller hat die Entstehung des Manuskripts als Tutor zu Veranstaltungen an der Humboldt-Universität kritisch begleitet.

Berlin und Erfurt im April 2002

Dietrich Benner

Herwart Kemper