

# 1. Einleitung: Die Pädagogische Bewegung und die Reformpädagogiken der Moderne

## 1.1 Drei Phasen in der Entwicklung von Normal- und Reformpädagogik im 18., 19. und 20. Jahrhundert<sup>1</sup>

Begriff und Tatsache der Reformpädagogik hängen aufs engste mit zwei Aspekten moderner Politik und Pädagogik zusammen. Von diesen bezieht sich der eine auf Normalsituationen, 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 des Bildungssystems an neue Konstellationen zwischen den ausdifferenzierten Gesellschaftssystemen 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 ändernde Bedürfnisse und Abnehmererwartungen angepasst und diesen gemäß modernisiert werden muss.

Von solchen Normalsituationen lassen sich historisch und systematisch jeweils einmalige und dann fortwirkend bedeutsame Sondersituationen unterscheiden, in denen die Gesellschaft in Krisen gerät, die mit traditionellen Mitteln nicht mehr zu bewältigen ist. In solchen Situationen folgen pädagogische Reformen nicht einfach staatlichen Reformen nach, sondern treten staatliche Politik und pädagogische Reflexion in ein neues Verhältnis. In diesem ist Bildungsreform ebensowenig ein unmittelbares Anwendungsgebiet der Politik wie Bildungspolitik ein gegenüber anderen Fachpolitiken nachgeordnetes Ressort. Pädagogik und Politik sehen sich nun vielmehr mit Aufgaben konfrontiert, die weder durch politische Praktiken der Herrschaftssicherung noch mit den Mitteln pädagogischer Tradierung zureichend bearbeitet werden können. Als dann 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 ist.<sup>2</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 festhalten, dass reformpädagogische Phasen in der Entwicklung des Bildungswesens älteren normalpädagogischen Phasen folgen und künftigen vor-

---

1 In diesem Abschnitt werden Ausführungen aus der Einleitung zum *Monographieband 1* wiederholt, die sich auf die Gesamtkonzeption der Theorie und Geschichte der Reformpädagogik beziehen.

2 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/München 1957, S. 153-167; *Quellentextband 1*, S. 444-458.

## 1. Einleitung: Reformpädagogiken der Moderne

ausgehen. 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.

Die moderne Pädagogik entwickelte 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 späten Mittelalters, in denen die alten metaphysischen Systeme ihre ordnende Kraft einbüßten und aus denen der neuzeitliche Staat als neue, ordnungsstiftende Instanz hervorging. Diese Entwicklung lässt sich gesellschaftshistorisch als Epoche des Übergangs von der feudalen zur bürgerlichen Gesellschaft beschreiben. 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>3</sup> In Auseinandersetzung mit Erfahrungen, die im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts an den Reformschulen in Dessau, Schnepfenthal und Jenkau sowie anderen Orten 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.<sup>4</sup> Die Preußische Bildungsreform gliederte das Bildungssystem nicht mehr nach Standeschulen, welche die Erziehung und Bildung der Heranwachsenden an den Abnehmersituationen der unterschiedlichen Berufsstände ausrichteten, sondern in horizontal aufeinander folgende Schulstufen. Diese strukturierten die Bildungsgänge der Heranwachsenden in solche mit einer offenen Zukunft und einer ungewissen, von den Lernenden selbst zu wählenden Bestimmung.

Der Erfahrungs- und Erkenntnisgewinn der ersten reformpädagogischen Phase lässt sich u.a. als Neufassung des Begriffs der individuellen Bildsamkeit des Menschen und eines interaktiv gedachten Generationenverhältnisses beschreiben.<sup>5</sup> Unter ihrem Einfluss veränderte sich die kategoriale Grundstruktur der pädagogischen Praxis so, dass das traditionelle Generationenverhältnis schrittweise an Geltung verlor. 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 in seinen Freiheit ermöglichenden und komparative, bürgerliche Konkurrenz befördernden Qualitäten erkannt und kritisiert.<sup>6</sup> An die Stelle standespezifischer Erziehung

---

3 Vgl. hierzu den *Quellentextband 1* und den *Monographieband 1*; für den gesamten Zeitraum aller drei pädagogischen Bewegungen siehe auch 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.

4 Siehe hierzu den im Vorwort genannten *Quellentextband 1* und den *Monographieband 1*.

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

6 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.

### 1.1 Drei Phasen in der Entwicklung von Normal- und Reformpädagogik

traten in den Schulgründungen der pädagogischen Aufklärer neue Erzieher-Zögling- und Lehrer-Schüler-Beziehungen, die später für das Selbstverständnis der Schul- und Gesellschaftspädagogik bedeutsam wurden. In ihnen wirken Pädagogen nicht mehr nach den Modellen einer vor- und nachmachenden Gewöhnung und Unterweisung. Die Philanthropen versetzten die in ihren Einrichtungen Lernenden in künstliche Situationen eines gegenseitigen Sich-Vergleichens und Miteinander-Messens, die sie zur Einübung bürgerlicher Leistungs- und Konkurrenzformen motivieren sollten. Die in den Philanthropinen verwendeten Meritentafeln zeigten den Stand der Entwicklung eines jeden Schülers öffentlich an, und die zur Anwendung gelangenden Rituale und Dienste erlegten den Schülern Pflichten mit wechselnden Unter- und Überordnungsverhältnissen auf. Beides zeigt, welche Ersatztechnologien die Schulgründer der neuen Experimentalschulen einführten, um eine künstliche, auf keiner Einheit von Herkunft und Zukunft, Beruf und Leben mehr basierende Erziehung zu arrangieren.

Die reformpädagogischen Handlungsstrategien wurden schon in der Gründungsphase der Philanthropine einer grundsätzlichen Kritik unterzogen. Diese arbeitete an ihnen Defizite hinsichtlich der Erfordernisse eines freien, selbstbestimmten und solidarischen Lernens heraus und erweiterte die Pragmatik der aufklärungspädagogischen Erziehungs- und Unterrichtsinstitute um erziehungs-, bildungs- und institutionentheoretische Reflexionen, die bis heute nicht an Bedeutung verloren haben.<sup>7</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 neuen Institutionalisierung der Erziehung verlangt, welche dieser einen Status sichert, der sie gleichermaßen unabhängig vom Staat, von den Vorlieben des einzelnen Schulgründer und den besonderen Absichten der Eltern macht.

In Auseinandersetzung mit der ersten pädagogischen Reformbewegung entstanden moderne Theorien pädagogischen Handelns. Sie nehmen eine Neubestimmung des Generationenverhältnisses vor, welche der Tatsache Rechnung trägt, dass unter modernen 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 die Frage, was denn die Aufgabe eines pädagogischen Wirkens und Einflussnehmens sei, das die Heranwachsenden nicht mehr im Hinblick auf traditionelle Bestimmungen sozialisiert, sondern in einer freien Wechselwirkung von Mensch und Welt für mannigfaltige Situationen (Humboldt) bildet. Zu beiden Fragestellungen tritt 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 modernen Familie nicht mehr im Hinblick auf einen bestimmten Berufsstand sozialisiert und instruiert werden, und sie fragt, welche besonderen Strukturen und Qualitäten Orte pädagogischen Handelns besitzen müssen, damit an ihnen Lehr-Lern-Prozesse stattfinden können, die auf eine unbestimmte, offene Zukunft ausgerichtet sind.

Die neue Institution, die zwischen die Familienerziehung und die verschiedenen Formen von Erwerbstätigkeit tritt, ist bis heute die Schule. Ihr kommt die institutionelle Aufgabe zu, Heranwachsende nicht schon als Kinder und Jugendliche komparativen Leistungsanforderungen auszuliefern, sondern sie dazu zu befähigen, über die Grenzen aller geburts- und berufsständischen Schranken hinweg

---

7 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 Basedow 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.

## 1. Einleitung: Reformpädagogiken der Moderne

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, die Bestimmung der Einzelnen nach Maßgabe vorgegebener Berufsstände zu definieren 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 Herbarts, Humboldts und Schleiermachers erreicht. Er ist insofern auch 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 durch John Dewey beeinflusste Entwicklung der Pädagogik in den Vereinigten Staaten von Amerika und im revolutionären und nachrevolutionären Russland verfolgen.<sup>8</sup> 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 für eine professionelle Ausbildung von Erziehern und Lehrern gemeinsam zuständig wird.

Die zweite, im *Quellentextband 2* anhand von Dokumenten vorgestellte und in der hier vorgelegten Monographie im Einzelnen untersuchte pädagogische Bewegung unterscheidet sich von der ersten dadurch, dass sie nicht einer vom Staat initiierten Schulreform vorausging, sondern sich mit dem Resultat der ersten pädagogischen Bewegung, der Einrichtung öffentlicher Schulen unter der Leitung und Aufsicht des Staates, kritisch auseinandersetzte. Die erste pädagogische Bewegung hatte sich als Alternative zu standesspezifisch organisierten pädagogischen Prozessen verstanden und mit Methoden, Inhalten und institutionellen Formen eines Lehrens und Lernens experimentiert, die schließlich zur Etablierung der modernen Schule als einer staatlich geleiteten und beaufsichtigten Einrichtung beitrugen. Von der aus der ersten pädagogischen Bewegung hervorgegangenen Normalpädagogik setzten sich die pädagogischen Programme und Versuche der Pädagogischen Bewegung ab. Sie suchten nach Alternativen zu schulisch organisierten Lehr-Lern-Prozessen, die ihrerseits als Alternativen zu älteren Formen des Lehrens und Lernens entwickelt worden waren.

Die Pädagogische Bewegung vertrat eine Pädagogik "vom Kinde aus", die nicht das Reflexionsniveau der in Auseinandersetzung mit den Philanthropen und Neuhumanisten entstandenen Erziehungs-, Bildungs- und Institutionentheorien erreichte, sondern Vorstellungen einer prästabilierten Harmonie zwischen natürlichen Begabungen und gesellschaftlichen Positionen verpflichtet blieb und diese durch eine völkische Metaphysik

---

8 Vgl. hierzu I. Mchitarjan: John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Russland vor 1930. Bericht über eine vergessene Rezeption. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2001), S. 881-903.

## *1.1 Drei Phasen in der Entwicklung von Normal- und Reformpädagogik*

oder durch Programme einer sozialistischen Erziehung zu rechtfertigen suchte. Blickt man auf die zweite pädagogische Bewegung durch die Brille der in Auseinandersetzung mit der ersten entstandenen modernen Pädagogik zurück, so kann man sagen, dass die zweite ohne die aus der ersten hervorgegangenen Unterscheidungen zwischen Staat, Gesellschaft, Öffentlichkeit und individuellen Lebensformen auszukommen suchte. Betrachtet man umgekehrt die erste Reformbewegung aus der Sicht der pädagogischen Experimente der zweiten, so kann man feststellen, dass die Protagonisten der Pädagogischen Bewegung für die Lehrer der staatlichen Schule jene Freiräume und Praktiken eines Lernens in Exkursionen und Projekten wieder zurückzugewinnen suchten, die in den Versuchsschulen der pädagogischen Aufklärer und Philanthropen bereits entwickelt und erprobt, im Unterricht der staatlichen Schulen des 19. Jahrhunderts aber in Vergessenheit geraten waren. In der Spannung beider Betrachtungsweisen kündigen sich Reichweite und Grenzen der Konzepte an, mit denen die Pädagogische Bewegung experimentierte.

Was das Verhältnis von Reformintentionen und Reformresultaten betrifft, so gilt für die zweite Bewegung vergleichbares wie für die erste. Die im 20. Jahrhundert entstandenen Ansätze einer forschenden Pädagogik sind ebensowenig ein unmittelbares Ergebnis der zweiten Phase wie die Theorien der Erziehung, der Bildung und der pädagogischen Institutionen ein unmittelbares Produkt der ersten. Auch die zweite reformpädagogische Bewegung führte zu ursprünglich nicht intendierten Resultaten, die dann für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft in der Folgezeit bedeutsam wurden. In Auseinandersetzung mit den Konzepten und Schulreformversuchen der Pädagogischen Bewegung entstanden neukantianische, geisteswissenschaftliche und erfahrungswissenschaftliche Reflexionen und Theorien, welche die Handlungsstrategien der zweiten Reformbewegung einer geltungstheoretischen, historisierenden und empirischen Kritik unterzogen und die Weiterentwicklung der modernen Pädagogik zu einer forschenden Disziplin unterstützten. Diese Kritiken wurden vor dem Hintergrund von Erfahrungen entwickelt, die erst im Verlauf der Pädagogischen Bewegung gemacht wurden. Die empirische Erziehungswissenschaft erweiterte die reformpädagogischen Annahmen einer Pädagogik vom Kinde aus. Sie korrigierte den Begriff einer vermeintlich reinen kindlichen Tätigkeit, indem sie Interdependenzen zwischen Methoden, Inhalten und Resultaten schulischen Lehrens und Lernens erforschte, die Aufschlüsse über das Gelingen oder Misslingen pädagogischer Prozesse gaben. Die hermeneutische Erziehungswissenschaft problematisierte die reformpädagogische Gegenüberstellung von Strategien eines direkten Führens oder bloßen Wachsenlassens durch Einsichten in Zusammenhänge, die zwischen der Subjektwerdung der Heranwachsenden und der Aneignung objektiver Kulturinhalte bestehen. Die erziehungs- und bildungsphilosophische Pädagogik erarbeitete schließlich eine Kritik der impliziten Erziehungs- und Bildungsvorstellungen sowohl der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als auch der empirischen Erziehungswissenschaft, durch welche die Erziehungswissenschaft wieder Anschluss an die in der ersten pädagogischen Bewegung erarbeitete Einsicht gewann, dass Erziehung als Tatsache nicht schon durch kindliche Tätigkeit überhaupt, sondern durch erziehende und bildende Aufforderungen zur freien Selbsttätigkeit konstituiert wird.

Der Verlauf der zweiten reformpädagogischen Phase war in Deutschland wesentlich dadurch bestimmt, dass die Umwandlung des Politiksystems in eine parlamentarische Demokratie konzeptionell der Pädagogischen Bewegung weder vorausging noch nachfolgte, sondern sich weitgehend unabhängig von dieser vollzog und dass der neuen Staatsform nur eine kurze Dauer beschieden war. Die zweite pädagogische Bewegung 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 früherer Epochen bewahren zu können, wieder gesellschaftlich-ideologisch ausgerichtet wurden und in den Dienst einer neuen Staatspädagogik traten.<sup>9</sup>

Eine dritte Phase in der Entwicklung von Bildungspolitik, Reformpädagogik und Erziehungswissenschaft markieren die reformpädagogischen Ansätze und 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

---

9 Vgl. hierzu D. Benner/St. Hellekamps: Staatspädagogik/Erziehungsstaat. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. A.a.O.

## 1. Einleitung: Reformpädagogiken der Moderne

ist. Im Zentrum der Analysen zur dritten Phase der Theorie und Geschichte der Reformpädagogik werden die in dieser diskutierten Fragen einer Neubestimmung des Verhältnisses von pädagogischer Handlungstheorie, sozialwissenschaftlicher Empirie und Historiographie sowie Probleme einer Neuvermessung der Interdependenzen zwischen Erziehungs-, Politik- und Beschäftigungssystem stehen.

Erstmals in der deutschen Geschichte besteht heute die Möglichkeit, Veränderungen im Verhältnis von Normal- und Reformpädagogik, die im Kontext eines demokratisch verfassten Gesellschaftssystems entstanden sind, in ihrer Bedeutung für neue bildungsreformerische Anstrengungen und Versuche zu diskutieren. Die Ergebnisse solcher erst in Umrissen erkennbaren Analysen gilt es handlungstheoretisch zu reflektieren, in pädagogisch-politischen Diskursen zu prüfen sowie unter neuen bildungsreformerischen Fragestellungen auszuwerten.<sup>10</sup> Dann wird sich vielleicht genauer sagen lassen, welche institutionellen Neuerungen es zu bewahren gilt und welche neuen Erkenntnisse, Handlungs- und Wissensformen im Zuge der dritten Phase der Entwicklung von Reform- und Normalpädagogik hinzugewonnen wurden. Zu vermuten ist, dass das Neue weniger in einer grundsätzlichen Umorientierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses als vielmehr in Erfahrungen liegt, die im Zuge der Demokratisierung des öffentlichen Bildungssystems gemacht wurden. Zu diesen gehören zweifellos die in den zurückliegenden Jahrzehnten in Theorie, Empirie und Praxis sichtbar gewordenen Mechanismen neu entstehender Ungleichheit und die schwieriger und dringlicher gewordenen Probleme einer Sicherung der gesellschaftlichen Voraussetzungen für gelingende Erziehungs- und Bildungsprozesse.

Auch für die dritte Phase moderner Reformpädagogik und Bildungsreform lässt sich zeigen, dass Konzepte einer Modernisierung der pädagogischen Praxis, die der Kritik anderer gesellschaftlicher Teilsysteme lediglich nachfolgen, nicht ausreichen, um Entwicklungen im Bereich der Erziehung und Bildung kritisch zu prüfen und zu beurteilen. Auch für sie gilt, dass die gesellschaftliche Kritik an der Erziehung pädagogisch erst fruchtbar werden kann, wenn sie um eine pädagogische Kritik der Gesellschaft ergänzt wird. Vergleichbares trifft freilich auch für das politische Handeln zu. Der Reduktion zum Erfüllungsgehilfen gesellschaftlicher Zwänge und Sachgesetzmäßigkeiten kann auch die politische Praxis nur entgehen, wenn es ihr gelingt, die gesellschaftliche Kritik an der Politik in eine politische Kritik der Gesellschaft zu transformieren.<sup>11</sup>

---

10 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. Aufgabe einer vergleichenden Analyse und Geschichtsschreibung der reformpädagogischen Strömungen in den beiden deutschen Nachkriegsstaaten wird es sein, die staatlichen Schulreformen und Schulversuche in der BRD und in 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. 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.

11 Zur Kritik des Theorems nachfolgender Modernisierung vgl. E. Cloer: *Theoretische Pädagogik in der DDR*. A.a.O., S. 3ff.; zum problematischen Verhältnis von Moderni-

## 1.2 Die Schulentwicklung und Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts

### 1.2 Die Schulentwicklung und Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts als Ausgangspunkt der Erziehungs-, Unterrichts- und Schulkritik der Pädagogischen Bewegung

Wie vergleichbare Bewegungen in anderen Staaten, begann auch die Pädagogische Bewegung in Deutschland als Kritik an dem im 19. Jahrhundert entstandenen staatlichen Bildungssystem. Seine Leistungen werden in der Literatur bis heute unterschiedlich bewertet. Einige sehen die Verdienste des Staates beim Aufbau des modernen Schulsystems darin, die allgemeine Schulpflicht durchgesetzt, den Prozess der Alphabetisierung weit vorangetrieben, die höheren Schulen zu leistungsstarken Bildungsanstalten ausgebaut und die Professionalisierung des Lehrberufs durch die Einrichtung von Ausbildungsseminaren gefördert zu haben. Andere kritisieren, dass im Zuge der Verstaatlichung der öffentlichen Erziehung bedeutsame Einsichten in die Struktur moderner Bildungsprozesse und -systeme, die Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts bereits gewonnen waren, wieder verloren gingen.<sup>12</sup> Differenziert er fallen die Urteile aus, wenn pauschale Aussagen vermieden und Entwicklungen in einzelnen Bereichen des Bildungssystems, z. B. im niederen und im höheren Schulwesen sowie in der erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion und in den in Ausdifferenzierung begriffenen Teildisziplinen pädagogischen Denkens und Handelns, beobachtet und untersucht werden.<sup>13</sup> Als dann kommen auch jene Entwicklungsprobleme in den Blick, die sich auf Beziehungen zwischen schulischer und außerschulischer Erziehung, Spannungen zwischen den Ansprüchen auf Einheitlichkeit und Differenzierung der Bildung sowie Fragen der Abstimmung von allgemeiner und beruflicher Bildung beziehen.

Die Entwicklung des Bildungssystems folgte im 19. Jahrhundert nicht den erziehungs- und bildungstheoretischen sowie institutionentheoretischen Einsichten, welche die Pädagogik der deutschen Klassik als Ertrag der ersten pädagogischen Reformbewegung herausgearbeitet hatte. Sie führte zu einer Differenzierung des Schulwesens in niedere und höhere Schulen, die von der in der Preußischen Schulreform angestrebten Institutionalisierung der allgemeinen Menschenbildung deutlich abwich. An die Stelle der von Wilhelm von Humboldt konzipierten horizontalen Differenzierung des Bildungssystems nach allgemeinbildenden Schulstufen trat eine vertikale Differenzierung der Schulen in niedere und höhere Bildungsanstalten, die ansatzweise erst in der dritten Phase der Entwicklung von Reformpädagogik und staatlichem Bildungssystem wieder korrigiert wurde.<sup>14</sup> Während die niederen Schulen eine volkstümliche Bildung vermittelten, die nur zur Wahl einfacherer Berufe berechnete, konnten die zur mittleren Reife und zur Maturität führenden höheren Schulen lange Zeit nur von Schülern besucht werden, deren Eltern finanziell in der Lage waren, ihre Kinder nach Abschluss der Elementarschule - frei von den Erfordernissen einer früh beginnenden beruflichen Ausbildung

---

sierung und Kritik siehe D. Benner: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. In: 29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel 1992, S. 31-44.

- 12 Belege für die genannten Auffassungen finden sich in den Beiträgen des Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte, hrsg. von K.-E. Jeismann und P. Lundgreen. Band III. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987.
- 13 Vgl. hierzu die Unterabschnitte des 4. Kapitels des dritten Bandes des Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte. A.a.O., S. 105-270; siehe auch die Ausführungen zur "Gründung des neuzeitlichen Bildungswesens" und zum "Wandel der Erziehungsverhältnisse" in H.-E. Tenorth: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München 1988, S. 135-176.
- 14 Zur systematischen Unterscheidung zwischen horizontalen und vertikalen Schulstufen und Schulformen vgl. D. Benner: Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002), S. 68-90.

## 1. Einleitung: Reformpädagogiken der Moderne

und Erwerbsarbeit - auf weiterführende Schulen zu schicken. Die an Realschulen und Gymnasien erworbenen Bildungsabschlüsse erlaubten es dem Nachwuchs des gehobenen Bürgertums, sich für höhere beruflich-soziale Positionen zu qualifizieren und eine führende Stellung im Staatsdienst und in der Wirtschaft zu übernehmen. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts kam es dann zu einem Kampf der verschiedenen Schichten und Klassen der Bevölkerung um Teilhabe an den höheren und höherwertigen Formen der Allgemeinbildung, welche das einzige Privileg darstellten, das - ungeachtet der Einflüsse von Herkunft und Besitz - durch eigene Leistung erworben werden konnte.<sup>15</sup>

Zusammen mit der Abgrenzung niederer und höherer Schulen entstand im 19. Jahrhundert ein staatliches Berechtigungswesen. Dieses führte zu einer Verzahnung von Bildungs- und Beschäftigungssystem und trug wesentlich dazu bei, dass der Aufstieg in höhere Berufe von Karrieren im Bildungssystem abhängig wurde. Das niedere Schulwesen steuerte die Karrieren seiner Schüler, indem es deren Bildung deutlich begrenzte, die Schüler durch religiöse Erziehung zu treuen Untertanen des monarchischen Staates zu disziplinieren suchte und ihnen intellektuelle, für das Verständnis der modernen Welt unverzichtbare Bildungsinhalte weitgehend vorenthielt.<sup>16</sup> Der Bildungsbenachteiligung und Unterförderung weiter Teile der nachwachsenden Generation im niederen Schulwesen stand eine Überforderung von Schülern im höheren Schulwesen gegenüber, die nicht selten die Mehrheit der Schülerschaft dieser Schulen betraf. Hierzu trug der gesamtcharakteristische Charakter der Unterstufe des Preussischen Gymnasiums bei. Diese wurde von Schülern unterschiedlicher Leistungsstärke besucht, von denen die schwächeren schon nach der Quarta abgingen, um einen handwerklichen oder kaufmännischen Beruf zu erlernen. In die Tertia stieg nur ein kleiner Teil der Schüler auf und ein nochmals kleinerer legte nach dem Besuch der Klassen bis zur Oberprima das Abitur ab.<sup>17</sup>

Die Überforderung der Mehrheit der Schüler verschärfte sich noch, als sich die an den Universitäten gelehrt Wissenschaften in Fachwissenschaften ausdifferenzierten, die in den Lehrkanon des Gymnasiums eindringen. Der Staat reagierte hierauf mit der Einführung eines Jahrgangssystems, welches das von Humboldt eingeführte Fachklassensystem ablöste. Während das Fachklassensystem eine fachspezifische Differenzierung des Unterrichts nach Schwierigkeitsgraden vornahm, die eine individuelle Differenzierung schulischer Lehr-Lern-Prozesse in Abhängigkeit zur Leistungsstärke der Schüler erlaubte, schreibt das Jahrgangsklassensystem verbindlich vor, welche Leistungen Schüler in den ausdifferenzierten Unterrichtsfächern erbringen müssen, um das Ziel der Klasse, die Versetzung in die nächst höhere, zu erreichen.<sup>18</sup> Die schon in den 20er Jahren erfolgte Überführung des Fachklassen- in ein Jahrgangsklassensystem führte zu einer Ausweitung der bis

---

15 Zu den Anfängen der "staatsfunktionalen Verkoppelung" der höheren Bildung siehe H.-G. Herrlitz: *Studium als Standesprivileg*. Frankfurt a.M. 1973. Zum Kampf um soziale Teilhabe an der höheren Bildung siehe u.a. H. Titze: *Die Politisierung der Erziehung*. Frankfurt a.M. 1973, S. 89-274; B. Michael/H.-H. Schepp (Hrsg.): *Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart*. Band 1. Frankfurt a.M. 1973, S. 175-199; K.-E. Jeismann: *Gymnasium, Staat und Gesellschaft in Preußen. Vorbemerkungen zur Untersuchung der politischen und sozialen Bedeutung der "höheren" Bildung im 19. Jahrhundert*. In: U. Herrmann (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*. Weinheim/Basel 1979, S. 44-61.

16 Vgl. hierzu R. Alt: *Das Bildungsmonopol*. Berlin 1978; L. Fertig: *Einleitung. Staatsräson und Armeleutebildung*. In: Ders. (Hrsg.): *Die Volksschule des Obrigkeitsstaates und ihre Kritiker*. Darmstadt 1979, S. VII-XLII; H.-G. Herrlitz/W. Hopf/H. Titze: *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung*. Weinheim/München 1993. S. 29ff. und S. 107ff.

17 Vgl. D.K. Müller: *Von der Regelanstalt zum grundständigen Elitegymnasium*. In: K.O. Bauer/H.-G. Rolff (Hrsg.): *Innovation und Schulentwicklung*. Weinheim/Basel 1978, S. 199; siehe auch Ders.: *Sozialstruktur und Schulsystem*. Göttingen 1981, S. 31ff.

18 Vgl. C.F. Furck: *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule*. Weinheim 1964, S. 56ff.

## 1.2 Die Schulentwicklung und Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts

dahin insbesondere bei den Frühabgängern zu beobachtenden Überforderung von Schülern, die nun auch stärker auf die Gruppe der eigentlichen Gymnasiasten mit der Folge übergriff, dass eine noch größere Anzahl der Stofffülle und dem wachsenden Prüfungsdruck nicht mehr gewachsen war und die Schule ohne Abitur verlassen musste.<sup>19</sup> In der Folgezeit verschärfte sich die schulische Leistungsauslese dadurch noch weiter, dass neben das traditionelle Reifezeugnis, das die Zulassung zum Studium regelte, weitere Berechtigungen hinzutraten und auch die Abschlüsse der gymnasialen Klassenstufen Tertia und Sekunda eng mit Berechtigungen für den mittleren und gehobenen Staatsdienst verknüpft wurden. Nach diesen richteten sich schließlich auch Wirtschaft und Handel bei der Einweisung ihres Berufsnachwuchses in verschiedene Tätigkeitsbereiche und Gehaltstufen.<sup>20</sup>

Die mit der Ausdifferenzierung des Berechtigungssystems einhergehende öffentliche Diskussion über den an Gymnasien vorherrschenden Leistungszwang und Konkurrenzdruck verlief in sich widersprüchlich. Auf der einen Seite wurden die Gymnasien wegen der Weltfremdheit und Lebensferne des altsprachlichen Unterrichts kritisiert und eine stärkere Berücksichtigung der Naturwissenschaften und der modernen Fremdsprachen gefordert. Auf der anderen Seite wurde eine Überforderung vieler Teile der Schüler konstatiert und gleichzeitig unzureichende Schulleistungen beklagt. Ungeachtet solcher Kritiken blieb die beruflich-soziale Auslesefunktion, die das humanistische Gymnasium für höhere Positionen in Staatsdienst und Wirtschaft ausübte, zunächst unangefochten. Die fortschreitende Spezialisierung der Naturwissenschaften und die Entwicklung der Technikwissenschaften führte jedoch dazu, dass das humanistische Gymnasium sein Monopol, als einzige Einrichtung den Zugang zum Studium zu eröffnen, verlor. Neben das altsprachliche Gymnasium trat ab 1859 die "Realschule I. Ordnung", die später in Realgymnasium umbenannt wurde und am Lateinunterricht noch festhielt, auf den Griechischunterricht jedoch bereits verzichtete, und von 1882 an als dritte Oberschule die Oberrealschule, welche keinerlei Unterricht mehr in den alten Sprachen erteilte. Die Abgangszeugnisse der beiden neuen Einrichtungen berechtigten zunächst nur zum Studium an neu geschaffenen Hochschulen und Akademien, von 1870 an auch generell zum Studium der Mathematik, der Naturwissenschaften und der modernen Fremdsprachen. Abiturienten von Realgymnasien, die eine uneingeschränkte Studienberechtigung anstrebten und Zugang zu den traditionellen akademischen Berufen erhalten wollten, mussten sich bis 1912 einer schriftlichen und mündlichen Ergänzungsprüfung in den Fächern Latein und Griechisch unterziehen und diese im Rahmen der Entlassungsprüfung eines altsprachlichen Gymnasiums ablegen.<sup>21</sup>

Die Ausdifferenzierung der gymnasialen Bildung in drei verschiedene Typen von höheren Lehranstalten folgte nicht nur einem Zwang zur Modernisierung der Lehrpläne, sondern entsprach auch dem Interesse des wilhelminischen Staates, der die bestehende soziale Hierarchie erhalten und zum Zwecke der Stabilisierung des politischen Herrschaftssystems zugleich flexibel gestalten wollte. So diente der

---

19 Siehe A. Lorinser: Zum Schutz der Gesundheit in Schulen. In: *Medizinische Zeitung des Vereins für Heilkunde* (1836); siehe hierzu C.F. Furck: *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule*. A.a.O., S. 7ff.; Ders.: *Die Entstehung des Leistungsproblems in der Schule des 19. Jahrhunderts*. In: I. Lichtenstein-Rother (Hrsg.): *Schulleistung und Leistungsschule*. Bad Heilbrunn 1971, S. 12-21; vgl. das Reglement vom 04.06.1834 und die Ergänzungen und Modifikationen desselben vom 12.01.1836. In: L. Wiese (Hrsg.): *Das höhere Schulwesen in Preußen*. Band 1. Berlin 1864, S. 492-504, S. 492f.; D.K. Müller: *Sozialstruktur und Schulsystem*. A.a.O., S. 10ff. und S. 55-74.

20 Zum sogenannten "Versperrungsmechanismus" der Klassenstufen und ihrer Bildungsabschlüsse vgl. R. Meyer: *Das Berechtigungswesen in seiner Bedeutung für Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*. In: U. Herrmann (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*. A.a.O., S. 371-383, S. 380f.

21 Vgl. H. Kemper: *Latinum/Graecum*. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Band 9. 2. Teil. Stuttgart 1982, S. 385-388.

## 1. Einleitung: Reformpädagogiken der Moderne

schulisch kontrollierte soziale Aufstieg bürgerlicher Mittelschichten, die über die Realgymnasien und Oberrealschulen in akademische Berufe eindringen, der Bereitstellung des wirtschaftlich notwendigen Potentials an qualifiziert ausgebildeten Nachwuchskräften. Gleichzeitig sicherte die fortbestehende Sonderstellung des altsprachlichen Gymnasiums, dessen Abitur weiterhin als einziges eine allgemeine Studienberechtigung einschloss, das alte Sozialsystem mit seinen unterschiedlichen Bildungsprivilegien. Beide Ziele wurden dadurch koordiniert, dass das Gymnasium seinen gesamtschulartigen Charakter aufgab und sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einer grundständigen Eliteschule für den akademischen Berufsnachwuchs entwickelte, derweil die Frühabgänger, die lange Zeit die Mehrheit seiner Schüler gestellt hatten, auf die zunächst siebenjährigen, dann nur noch sechsjährigen Real- und Bürgerschulen überwechselten.<sup>22</sup>

Die Ausdifferenzierung der Allgemeinbildung nach weiterführenden Schultypen, die sich untereinander nicht nur durch ihre Lehrinhalte und Anforderungen, sondern auch durch die auf ihnen zu erwerbenden Berechtigungen und die soziale Herkunft ihrer Schüler unterschieden, führte im Laufe des 19. Jahrhunderts dazu, dass die von Humboldt eingeführte einheitlich konzipierte horizontale Stufung des öffentlichen Unterrichtswesens aufgegeben und in eine vertikale Schulstruktur überführt wurde. Diese büßte im Kontext der sich verschärfenden Klassengegensätze schrittweise ihren systemstabilisierenden Charakter ein und brachte schließlich sogar systemgefährdende Wirkungen hervor. Unter dem Einfluss standespolitischer Kämpfe verlor der Allgemeinbildungsgedanke schließlich seine ehemals sozialintegrative Kraft. In den gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen der siebziger und achtziger Jahre wurde die sozialelektive Schulpolitik des Obrigkeitsstaates mit der von der Arbeiterbewegung erhobenen Forderung nach gleichen Bildungs-, Berufs- und Lebenschancen konfrontiert. Als dann im Zuge der Industrialisierung der Produktion eine qualifiziertere Ausbildung von Teilen der Arbeiterschaft unumgänglich wurde, ließ sich der Anspruch auf Zugang und Teilhabe an "höherer" Schulbildung nicht mehr auf bürgerliche Schichten begrenzen. "Höhere" Allgemeinbildung und unterschiedlich privilegierte weiterführende Schultypen reichten nun nicht mehr aus, um die politische und soziale Herrschaftsordnung des wilhelminischen Kaiserreichs auf Dauer zu stellen.

Nach dem Scheitern der Sozialistengesetze von 1878, mit denen der kaiserliche Staat versucht hatte, die Ausbreitung der Sozialdemokratie zu verhindern, wurde das öffentliche Schulwesen - wie schon 1814/15 nach dem Scheitern der Preußischen Reformen - gezielt als ideologisches Instrument zur Sicherung der bestehenden Ordnung eingesetzt. Im Jahre 1889 wies Wilhelm II. allen allgemeinbildenden Schulen als zentrale Aufgabe die Funktion einer ideologischen Loyalitätssicherung zu. "Schon längere Zeit hat Mich der Gedanke beschäftigt, die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken. In erster Linie wird die Schule durch Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterlande die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen haben."<sup>23</sup> Was sich im Gymnasium künftig ändern sollte, wurde in seiner Eröffnungsrede auf der Schulkonferenz von 1890 nicht weniger deutlich ausgesprochen: "Wer selber auf dem Gymnasium gewesen ist und hinter die Coullissen gesehen hat, der weiß, wo es da fehlt. Und da fehlt es vor allem an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer." Die neue Zielsetzung hatte zur Folge, dass der lateinische Aufsatz in der Reifeprüfung wegfiel, der Stundenanteil des Deutschunterrichts beträchtlich erhöht wurde und im Geschichtsunterricht vorwiegend vaterländische Vorstellungen verbreitet wurden. So trat an die Stelle des Humboldtschen Reformgedankens, eine Nation mündiger Bürger heranzubilden, die den Staat nur mehr als Rechtsstaat und Ordnungsmacht zur Gewährleistung innerer und äußerer Sicherheit nötig haben, die Forderung nach einer für alle Heranwachsenden verbindlichen nationalen Untertanenbildung im Dienste des wilhelminischen Obrigkeitsstaates. Den

---

22 Siehe hierzu D.K. Müller: Von der Regelanstalt zum grundständigen Gymnasium. A.a.O., S. 200ff.

23 Ordre Seiner Majestät des Kaisers und Königs. In: Deutsche Schulkonferenzen. Band 1. Neudruck der Ausgabe Berlin 1891. Glashütten 1972, S. 10.

## 1.2 Die Schulentwicklung und Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts

staatspädagogischen Wandel der gymnasialen Bildung hat Thomas Mann in den "Buddenbrooks" aus der Sicht des hanseatischen Großbürgertums als Übergang von der guten "alten Schule" der ersten Jahrhunderthälfte zur "wilhelminischen Unterrichts-Kaserne" beschrieben. Wie bereits nach 1870/71 der neue Zeitgeist in die Schulen einzog und die Biedermeier-Idylle des humanistischen Gymnasiums durch ein militärisch-strammes Reglement ersetzte, zeigt er am Beispiel eines Amtswechsels in der Leitung eines Gymnasiums:

"In der Tat, die vortrefflichen Gelehrten, die unter der freundlichen Herrschaft eines humanen, tabak schnupfenden alten Direktors in den Gewölben der Alten Schule - einer ehemaligen Klosterschule - ihres Amtes walteten, waren harmlose und gutmütige Leute, einig in der Ansicht, dass Wissenschaft und Heiterkeit einander nicht ausschließen, und bestrebt, mit Wohlwollen und Behagen zu Werke zu gehen."<sup>24</sup> Mit der Reichsgründung veränderten sich die Schulverhältnisse grundlegend. Der Lehrkörper der Anstalt wird nun von einem Direktor namens "Doktor Wulicke", auch "der liebe Gott" genannt, geleitet: "Dieser Direktor war ein furchtbarer Mann. Er war der Nachfolger des jovialen und menschenfreundlichen alten Herrn, [...] der bald nach dem Jahre einundsiebzig gestorben war. Damals war Doktor Wulicke, bislang Professor an einem preußischen Gymnasium, berufen worden, und mit ihm war ein anderer, ein neuer Geist in der Alten Schule eingezogen. Wo ehemals die klassische Bildung als ein heiterer Selbstzweck gegolten hatte, den man mit Ruhe, Muße und fröhlichem Idealismus verfolgte, da waren nun die Begriffe Autorität, Pflicht, Macht, Dienst, Karriere zu höchster Würde gelangt, und der 'kategorische Imperativ unseres Philosophen Kant' war das Banner, das Direktor Wulicke in jeder Festrede bedrohlich entfaltete. Die Schule war ein Staat im Staate geworden, in dem preußische Dienststrammheit so gewaltig herrschte, dass nicht allein die Lehrer, sondern auch die Schüler sich als Beamte empfanden, die um nichts als ihr Avancement und darum besorgt waren, bei den Machthabern gut angeschrieben zu stehen ..."<sup>25</sup>

Obwohl sich unter dem neuen Direktor die hygienischen Verhältnisse an der Schule erheblich verbesserten und der Umbau der Anstalt auch ästhetisch vorangetrieben wurde, blieb doch die Frage "ob nicht früher, als weniger Komfort der Neuzeit und ein bisschen mehr Gutmütigkeit, Gemüt, Heiterkeit, Wohlwollen und Behagen in diesen Räumen geherrscht hatte, die Schule ein sympathischeres und segenvolleres Institut gewesen war ..."<sup>26</sup> In der "neuen" Schule herrscht unter den Schülern fortan eine "ständige Existenzangst"; jeder muss "stets gewärtig sein [...], examiniert und nicht versetzt zu werden". Den "Lehrkörper" interessieren nicht die einzelnen Schüler, sondern nur das in Prüfungen abfragbare Schulwissen. Nach dem Abhören der Prüfungsinhalte lässt das Unterrichtsinteresse von Lehrern und Schülern sofort nach, und der Chemielehrer fängt an, "ein paar Experimente zu machen, ein wenig zu knallen und farbige Dämpfe zu entwickeln, aber das war gleichsam nur, um den Rest der Stunde auszufüllen."<sup>27</sup>

Die Pädagogische Bewegung übernahm ihre Kritik am Erziehungs-, Unterrichts- und Schulverständnis des wilhelminischen Kaiserreichs nicht der von Thomas Mann beschriebenen Sichtweise des Hamburger Großbürgertums, sondern entwickelte eine Schulkritik eigener Art. Sie wandte sich gleichermaßen gegen die im 19. Jahrhundert entstandene Schulstruktur wie gegen die in der Schule des Kaiserreichs vorherrschende Pädagogik des sogenannten Herbartianismus, die sich als Normalpädagogik im 19. Jahrhundert durchgesetzt hatte und bis heute umstritten ist. An ihr lassen sich weitreichende Verkürzungen der in den klassischen pädagogischen Handlungstheorien entwickelten Lehr-Lernbegriffe und Unterrichts-

---

24 Th. Mann: Buddenbrooks. Verfall einer Familie. Berlin 1922, zitiert nach der Lizenzausgabe Frankfurt a.M. 1972, S. 46.

25 Ebd., S. 492.

26 Ebd.

27 Ebd., S. 501.

## 1. Einleitung: Reformpädagogiken der Moderne

vorstellungen nachweisen, auf die ihre Akzeptanz während der wilhelminischen Ära mit zurückzuführen ist.

Die Pädagogik der Herbartianer lässt sich sowohl aus der Sicht der ersten reformpädagogischen Bewegung als auch unter Fragestellungen der um die Wende zum 20. Jahrhundert beginnenden zweiten reformpädagogischen Bewegung als eine Schulrichtung kritisieren, die hinter wichtige Einsichten jenes Theoretikers moderner Pädagogik zurückfiel, dem sie ihren Namen entlehnte. Ihr kann z.B. vorgeworfen werden, die von Herbart entwickelte Konzeption eines zu selbständigem Denken und Handeln hinführenden und auffordernden Unterrichts zugunsten eines Schulunterrichts aufgegeben zu haben, der das Denken und Handeln Heranwachsender ideologisch zu normieren sucht. Dass Vorwürfe wie diese keineswegs unbegründet sind, lässt sich an Differenzen zwischen der Pädagogik Herbarts und der Unterrichtslehre der Herbartianer verdeutlichen.

In seiner Allgemeinen Pädagogik hatte Herbart, einer der Begründer der neuzeitlichen Pädagogik in Deutschland, eine Stufentheorie des Unterrichts entwickelt, die zwischen den vier Unterrichtsstufen der "Klarheit", der "Assoziation", des "Systems" und der "Methode" unterschied und diesen Stufen als Aufmerksamkeits- und Tätigkeitsformen der lernenden Subjekte das "Merken", das "Erwarten", das "Fordern" und das "Handeln" zuordnete. Eine pädagogische Praxis, die den Bewusstseinshorizont der Heranwachsenden durch Unterricht zu erweitern sucht, muss jeweils von dem ausgehen, was Schüler durch Erfahrung und Umgang schon erlernt haben. Unterricht hat zu diesem Zweck an den schon erworbenen Wissenszusammenhang der Lernenden so anzuschließen, dass diese zunächst Klarheit über ihr Vorwissen gewinnen. Ausgehend vom schon erworbenen Wissenszusammenhang der Lernenden muss Unterricht diese sodann dazu auffordern, Bekanntes so miteinander zu verknüpfen, dass daraus neue Kenntnisse entstehen. Das Neue wird hierbei niemals einfach als ein ganz und gar Neues, Fremdes, Anderes, sondern stets als das Neue, Fremde, Andere eines schon Bekannten angeeignet. Das meint Herbart, wenn er sagt, dass das Neue im Lernen stets eine Verknüpfung mit bereits angeeigneten Wissensbeständen eingehe und in diesem Sinne von den Lernenden assoziiert werden müsse. Gelingt es, auf diese Weise neues Wissen in schon erworbene Wissenszusammenhänge einzugliedern, so macht das lernende Subjekt die Erfahrung, dass sich sein Gedankenkreis neu ordnet. Die Stufe, auf der dies geschieht, ist nach Herbart die des Systems. In ihr gelangt der Unterricht nicht an sein Ende, denn sie ist nicht die letzte oder höchste Stufe des Unterrichts. Kein wie auch immer systematisierter Gedankenkreis kann für sich beanspruchen, vor weiteren Umsystematisierungen durch neu hinzukommende Erkenntnisse gefeit zu sein. Eine letzte Stufe, welche freilich keine höchste Stufe ist, sondern zur Einsicht in den Zusammenhang aller Stufen führt, wird nach Herbart erst erreicht, wenn der methodische Zusammenhang der bisher genannten Stufen von den Lernenden reflektiert wird. Auf ihr erkennen Lernende, dass sie sich im Lernen keine subjektneutral zu beschreibenden Sachverhalte und Lerninhalte aneignen, sondern dass sie selbst diejenigen sind, die Altes mit Neuem verbinden, ihren Bewusstseinshorizont erweitern und ihren Gedankenkreis umstrukturieren und neu ordnen. Ein Unterricht, der bis zu dieser Einsichten vordringt, muss immer wieder die Stufen der Klarheit, der Assoziation, des Systems und der Methode durchlaufen. Er wird darauf achten, dass es sich bei dem Merken, Erwarten, Fordern und Handeln um Tätigkeiten der Lernenden handelt, die nur von diesen selbst, nicht aber stellvertretend für sie von den Lehrenden vollzogen werden können.<sup>28</sup>

Von hierher lässt sich nun die bereits angesprochene Kritik an der Pädagogik der Herbartianer genauer fassen. Der Vorwurf gegen sie lautete, sie hätten aus einem Erfahrung und Umgang erweiternden Unterricht eine Form der Belehrung gemacht, in der die Stufen des Unterrichts, statt Stufen der Lernfähigkeit von Schülern zu sein, zu Stufen der Tätigkeit von Lehrern pervertierten. Die Folge einer solchen Verkürzung der Pädagogik Herbarts aber sei, dass die herbartianisch ausgebildeten Lehrer am Ende nur

---

28 Vgl. hierzu D. Benner: Die Pädagogik Herbarts. Weinheim/München<sup>2</sup>1993, S. 98ff.; Ders.: Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik. Band 2: Interpretationen. Weinheim<sup>2</sup>1997, S. 64ff.; St. Hellekamps: Erziehender Unterricht und Didaktik. Weinheim 1991; J. Ramseger: Was heißt "durch Unterricht erziehen"? Weinheim/Basel 1991.

## 1.2 Die Schulentwicklung und Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts

mehr einen Begriff ihrer eigenen Lehrtätigkeit besaßen und kein deutliches Bewusstsein mehr von der Lernfähigkeit ihrer Schüler hatten. Der Didaktik der Herbartianer zufolge machen sich nicht mehr die Lernenden klare Vorstellungen, um diese zu neuen Gedanken zu verknüpfen, zu systematisieren und hieraus eine methodische Klarheit über ihr eigenes Lernen zu gewinnen, sondern es sind die Lehrer, die etwas zeigen, Neues mit Bekanntem verknüpfen, hieraus einen systematischen Gedankengang bauen und über die Methode seiner Konstruktion verfügen. Zeigen, Verknüpfen und Systematisieren ist nun nicht mehr der Weg des Lernens der Lernenden, sondern die Methode des Lehrens auf Seiten der Lehrer.<sup>29</sup>

Den Umschlag von der Pädagogik Herbarts in die Didaktik der Herbartianer hat B. Schwenk in einer Studie zur Pädagogik der Herbartianer analysiert.<sup>30</sup> Eindrucksvoll lässt er sich an der Kulturstufendidaktik von Ch. Ufer illustrieren, welche eine Karikatur dessen darstellt, was Herbart vorgeschwebt hatte, als er erziehendem Unterricht die Aufgabe zuwies, Welterfahrung und zwischenmenschlichen Umgang von Heranwachsenden so zu erweitern, dass diese von alltäglicher Welterfahrung zu neuzeitlicher Wissenschaft und Kunst und von alltäglichem Umgang mit Menschen zu menschheitlicher Religion und Politik aufsteigen. Ufers Didaktik weist dem Unterricht nicht mehr eine solche Erfahrung und Umgang erweiternde Aufgabenstellung zu, sondern empfiehlt, die im Unterricht zu vermittelnden Wissens- und Kulturbestände so anzuordnen, dass die bei Herbart Wissenschaft, Kunst, Religion und Politik zugeschriebenen Horizonte einer erweiterten Welt- und Menschheitsbildung vor den Schülern als geschichtlich längst erreichte Ziele dargestellt werden. Sie folgt damit Vorstellungen eines herbartianischen Kulturstufenplans, welcher einen in sich geschlossenen Sinnzusammenhang von christlicher Heilsgeschichte und Weltgeschichte unterstellt und diesen an Texten des Neuen Testaments und Ereignissen der Weltgeschichte erläutert. So schlägt Ufer in einer von ihm ausgearbeiteten Musterlektion vor, im Religionsunterricht das Leben des christlichen Religionsgründers zu behandeln und daran zu erinnern, wie Jesus den See Genezareth zu Fuß überquerte und seinen Jüngern den Auftrag zur Missionierung der ganzen Welt erteilte. Zur Erhellung der fortwirkenden Bedeutsamkeit der christlichen Botschaft sollen sodann Parallelen zu historischen Erfahrungen gezogen und im Geographieunterricht die Entdeckungsreisen behandelt werden. Dabei lasse sich zeigen, wie es Kolumbus gelang, den Ozean zu überqueren und einen ganzen Kontinent der Kolonisation und Missionierung zuzuführen. Wie sich auch andere Fächer in solche Gedankengänge einfügen lassen, führte Ufer aus, indem er dem Physik- und Chemieunterricht die Aufgabe zuwies, das Gesetz des Archimedes zu behandeln und die Eigenschaften des Wassers zu untersuchen, das Jesu überschritt und Kolumbus durchkreuzte, und parallel hierzu empfahl, im Deutschunterricht Schillers Gedicht "Der Taucher" zu interpretieren.

Das Beispiel mag hier ausreichen, um Leistungen und Schwächen der Didaktik der Herbartianer zu verdeutlichen, die eine Unterrichtslehre entwickelten, welche Modernisierungsleistungen im Bereich der Professionalisierung der Lehrer erbrachte und diese auf eine Kolonialisierung des pädagogischen Denkens gründete, die im Bewusstsein der Lernenden Vorstellungen von einer Einheit von Heils- und Weltgeschichte, christlicher Religion und wilhelminischem Staat sowie der Überlegenheit der zur Welt Herrschaft bestimmten europäischen Denk- und Herrschaftsordnung zu erzeugen suchte. Während die Pädagogische Bewegung am Herbartianismus insbesondere die Verkürzung der Stufen eines Erfahrung und Umgang erweiternden Unterrichts auf didaktische Formalstufen kritisierte, sucht die neuere Geschichtsschreibung die in den reformpädagogischen Kritiken übersehenen Modernisierungsleistungen des Herbartianismus zu würdigen. So hat Klaus Prange in seinem Versuch einer Rehabilitierung der Pädagogik der Herbartianer die These vertreten, die herbartianismuskritischen Reformpädagogen repräsentierten einen Typus von Menschenbildern, die sich der Aufgabe widersetzen, ihre eigene Praxis in normalpädagogische Kontexte zu transformieren,

---

29 Vgl. hierzu J. Henningsen: Erfolgreich manipulieren. Methoden des Beybringens. Ratingen usw. 1974, S. 100ff.

30 Vgl. hierzu B. Schwenk: Das Herbartverständnis der Herbartianer. Weinheim 1963. Zum folgenden siehe Ch. Ufer: Vorschule der Pädagogik Herbarts (1886). Dresden 1899; vgl. auch H. Blankertz: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982, S. 152 f.

## 1. Einleitung: Reformpädagogiken der Moderne

und daher in kein reflexives Verhältnis zu ihrer eigenen Bildungsgängen treten könnten, sondern sich sträubten, erwachsen zu werden.<sup>31</sup> Sie suchten ihre eigene Bildung durch die Erziehung von Kindern zu vollenden und propagierten zu diesem Zweck eine Pädagogik vom Kinde aus, die jedoch keineswegs an empirisch vorfindbare Kinder und deren Kindheit, sondern an das Kind im Reformpädagogischen anschließe und nur in diesem Sinne eine Pädagogik vom Kinde aus genannt werden dürfe.<sup>32</sup>

Am Herbartianismus lobt Prange, dieser habe erstmals einen Begriff moderner pädagogischer Handlungskompetenz und eine Theorie und Praxis der Erziehung entwickelt, die klärt, wie eine solche Handlungskompetenz professionell erworben werden kann. Den immer wieder zu Unrecht kritisierten Herbartianern komme das Verdienst zu, als erste gezeigt zu haben, wie Lehrer einer größeren Anzahl von Schülern nicht etwa in der Manier von Hauslehrern, sondern durch geregelten Unterricht und in frontaler Weise das Lesen, Schreiben und Rechnen sowie weitere Kulturtechniken beibringen können. Die von den Herbartianern erfundene pädagogische Kunst bestehe bis heute gerade darin, Kinder in den elementaren Kulturtechniken mit Hilfe eines Unterrichts zu unterweisen, der Lernprozesse allgemein strukturiere und vom besonderen Vorwissen seiner Schüler abstrahiere. Von einer didaktisch wirksamen öffentlichen Erziehung müsse man nämlich verlangen, dass sie bei den Schülern individuelle Lernfortschritte gerade dadurch bewirke, dass sie sich um die Besonder- oder Einzelheit der Lernenden gar nicht kümmere. Pranges provokative These lautet, ein guter Unterricht sehe von den Lernenden ab und stelle die anzueignende Sache in den Vordergrund. Allein ein solcher Unterricht eröffne die Chance, dass Lernende sich nicht mit sich selbst beschäftigen, sondern mit einer Sache konfrontiert werden und an dieser lernen. Dagegen fördere ein Unterricht, in dem sich der Lehrer um jedes Kind und dessen Motivation und Vorwissen bemühe, bestenfalls einzelne Kinder, niemals aber alle Lernenden in einer Klasse.

Die hier exemplarisch vorgestellte Perspektive einer Würdigung der Modernisierungsleistungen des Herbartianismus reflektiert dessen Bedeutung für den Aufbau eines allgemeinbildenden Schulsystems und die Ausbildung von Lehrern, die in der Lage waren, Heranwachsenden allgemeine Kenntnisse ohne Berücksichtigung ihrer Individualität und ihres Vorwissens zu vermitteln. Sie trifft damit zugleich das professionelle Selbstverständnis der von den Herbartianern für den Bereich des Volksschulunterrichts ausgebildeten Schulleute. Deren Leistung erblickt sie nicht zu Unrecht darin, die konzeptionellen und ausbildungspraktischen Voraussetzungen dafür geschaffen zu haben, dass die allgemeine Schulpflicht in staatlichen Schulen durchgesetzt werden konnte.<sup>33</sup> Den unbestreitbaren Vorzügen dieser Betrachtungsweise korrespondieren freilich zugleich gewisse Grenzen. Sie vermag nämlich nur die Erfolge, nicht aber die Misserfolge des Herbartianismus zu erklären, der unter dem Einfluss der Pädagogischen Bewegung und in Auseinandersetzung mit aus ihr hervorgehenden Anstrengungen um eine Neukonzeptualisierung der Pädagogik als einer forschenden Wissenschaft an sein Ende gelangte. So wird insbesondere übersehen, dass das Ende des Herbartianismus in praxis- wie disziplin- und professionsgeschichtlicher Hinsicht keineswegs eine Erfindung ebenso kindischer wie kindlicher Reformpädagogik war, sondern eine Ent-

---

31 Vgl. K. Prange: Zillers Schule. In: P. Zedler/E. König (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989, S. 21-42.

32 Vgl. hierzu die Bayreuther Antrittsvorlesung von K. Prange: Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 345-362.

33 Hierin scheint mir die weltweite Bedeutung des Herbartianismus zu liegen, der in Europa ebenso wie in Asien oder Nord- und Südamerika den Aufbau staatlicher Schulsysteme und die in diesen geleistete Alphabetisierung bestimmt hat. Vgl. hierzu G. Ossenbacht-Sauter: Hauptprobleme in der geschichtlichen Entwicklung des Schulwesens in Spanien seit dem 18. Jahrhundert. In: W. Böttcher/E. Lechner/W. Schöler (Hrsg.): Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder. Frankfurt a.M. 1992, S. 238-257.

## 1.2 Die Schulentwicklung und Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts

wicklung bezeichnet, die sich um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert tatsächlich vollzog.<sup>34</sup>

Eine Interpretation der Pädagogischen Bewegung, die deren Leistungen und Grenze gleichermaßen erfassen will, wird sich daher weder mit der Perspektive einer Hofberichterstattung, die den Sieg der Reformpädagogik über den Herbartianismus als einen Sieg ohne Verluste feiert, noch mit der Perspektive zufrieden geben, den Herbartianismus gegen alle reformpädagogische Kritik zu verteidigen und gleichsam wieder in sein Recht zu setzen. Eine umfassendere Interpretation des Verhältnisses von Herbartianismus und Reformpädagogik muss vielmehr das Ende des Herbartianismus im Spannungsfeld von pädagogischen Erfahrungen, gesellschaftlicher Entwicklung, handlungstheoretischer Reflexion und Wissenschaftsentwicklung zu fassen suchen. Sie kann für den Übergang von der Normalpädagogik des Herbartianismus in die Reformpädagogik der Pädagogischen Bewegung mindestens die folgenden drei Gründe anführen:

An erster Stelle sei - ohne Zuerkennung irgendeines Vorranges - ein wissenschaftsinterner Grund genannt. Trotz aller Erfolge im Bereich der Lehrerausbildung und der didaktischen Anleitung und Orientierung schulischer Unterrichtspraxis gelang es den Herbartianern nicht, eine erziehungswissenschaftliche Forschungspraxis zu entwickeln. Sie konstruierten Schemata, die sich im Unterricht anwenden ließen, setzten hierbei jedoch weit mehr auf sachlogische Ableitungen denn auf Theorie und Empirie. Die Aufgabe, Unterrichtsinhalte sachstrukturell so zu gliedern, dass sie in die Stufen der Klarheit, der Assoziation, des Systems und der Methode transformierbar wurden, ließ sich auf diese Weise bewältigen. Einsichten und Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche in einem solchen Unterricht machen, konnten im Rahmen dieses Ansatzes jedoch noch nicht analysiert, erforscht und reflektiert werden. So fehlte dem Herbartianismus der Zugang zur empirischen Erforschung gerade jener Lernprozesse, die Kinder und Jugendliche unter seinem Einfluss machten.<sup>35</sup>

Das weitgehende Fehlen einer empirischen Unterrichtsforschung verweist zugleich auf einen zweiten Grund dafür, warum das herbartianische Unterrichtsparadigma Ende des 19. Jahrhunderts jene Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft einbüßte, die es zuvor Jahrzehnte weitgehend unangezweifelt für sich hatte reklamieren können. Ihrem Selbstverständnis zufolge glaubten die Herbartianer, die Strukturierung von Unterrichtsprozessen nach Formalstufen kläre in theoretisch stimmiger und empirisch gehaltvoller Weise, was unter didaktischer Handlungskompetenz zu verstehen ist. Dieses Annahme litt jedoch von Anfang an unter einem Theoriefehler, der sich freilich zunächst nicht bemerkbar machte. Er zeigte sich erst, als sich unter dem Einfluss neuer gesellschaftlicher Krisenerfahrungen die Bedingungen für eine gelingende pädagogische Praxis grundlegend änderten und die Strukturierungskonzepte der Herbartianer für die Planung und Durchführung eines institutionell gelingenden Unterrichts nicht mehr ausreichten. Als die Autorität der Lehrerschaft unter dem Einfluss von internen und externen Störungen der pädagogischen Praxis grundlegend erschüttert wurde, war die theoretische Pädagogik gezwungen, sich von einer handlungsstrukturierenden Disziplin zu einer Wissenschaft weiterzuentwickeln, die auch die Bedingungen, Folgen und Nebenwirkungen pädagogischer Handlungskonzepte erforscht. Nun wurde der Ansatz der Herbartianer, der die Unterrichtsinhalte nach Kulturstufen geordnet und Formalstufen aus der Sachstruktur der Lehrgegenstände abzuleiten versucht hatte, als defizitär und ergänzungsbedürftig erfahren.

Dass Unterrichtsparadigmen nicht nur theoretisch kritisiert, sondern auch an der Praxis scheitern können, ist eine Erfahrung, die immer wieder in Vergessenheit gerät und dann jeweils von neuem gemacht wird. Sie war den praktizierenden Pädagogen der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts weitgehend unbekannt und wurde von vielen erst im Zuge der Pädagogischen Bewegung wieder gemacht. Im 20.

---

34 Vgl. hierzu H.-E. Tenorth: Geschichte der Erziehung. A.a.O., S. 203ff.

35 Dieses Defizit ist freilich von den Herbartianern selbst bemerkt worden, denen das Verdienst zukommt, das Ende des herbartianischen Rationalismus selbst mit herbeigeführt und den Übergang in eine empirisch-rationale Forschung gesucht zu haben. Siehe hierzu P. Zedler: Der Herbartianismus und die Hinwendung der Erziehungswissenschaft und Psychologie zur Empirie. (unveröffentlichtes Manuskript)

## 1. Einleitung: Reformpädagogiken der Moderne

Jahrhundert waren es dann die Lehrer der sogenannten 68-Generation, die von der Tatsache überrascht wurden, dass Unterrichtsinhalte und -methoden, schulische Ordnungen und Überzeugungen, die ihre Brauchbarkeit viele Jahre unter Beweis gestellt hatten, sich plötzlich als nicht mehr praktikabel erwiesen. Eine vergleichbare Erfahrung machten Ende der 80er, Anfang der 90er Jahre die Lehrer in der DDR, als die auch von westlichen Sozialisten zuweilen für wahr gehaltene geschichtsphilosophische Doktrin von der geschichtlichen Notwendigkeit eines Umschlags des Kapitalismus in den Faschismus oder seiner Überwindung durch Sozialismus und Kommunismus ihre antifaschistische Würde verlor, weil sie von der jüngeren Generation nicht mehr als Sinnperspektive für das eigene Leben anerkannt und ernst genommen werden konnte.

Zur Zeit der Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert gehörte dagegen die Erfahrung des Fraglichwerdens tradiert Überzeugungen zu den Üblichkeiten, mit denen weite Teile der Lehrerschaft konfrontiert waren und auf die viele Lehrer mit einer Abwendung von der Pädagogik der Herbartianer und einer Hinwendung zu reformpädagogischen Strömungen reagierten. Die Erfolge, die der Herbartianismus viele Jahrzehnte hatte verzeichnen können, waren an ein Schulwesen gebunden, das als Schule des Lehrens und Lernens stets von neuem Modernisierungsleistungen erbrachte, indem es durch schulische Selektion Lernprozesse miteinander konkurrierender Schüler förderte und den sozialen Aufstieg regulierte. Die Autorität der Lehrer blieb solange unangezweifelt, wie der Erfolg ihres Unterrichts über Aufstiegsmöglichkeiten und die Allokation der Heranwachsenden im Beschäftigungssystem entschied. Als Ende des 19. Jahrhunderts ein hoher Stand an Industrialisierung erreicht war, Deutschland sich von einem Auswanderungs- zu einem Zuwanderungsland entwickelte, das politische System an Glaubwürdigkeit verlor und infolge der Verschärfung der Klassegegensätze vermehrt gesellschaftliche Krisen auftraten,<sup>36</sup> funktionierte der kleinschrittige Unterricht der Herbartianer, der so viele Lehrerfragen und so wenige Schülerfragen zuließ, nicht mehr in der gewohnten Weise. Je weniger die Schulen den gesellschaftlichen Aufstieg ihrer Absolventen zu sichern vermochte, umso mehr sank bei den Schülern die Motivation, durch eine erfolgreiche Schulkarriere nach gesellschaftlicher Anerkennung zu streben.<sup>37</sup>

Dies verweist auf einen dritten Grund, darauf nämlich, dass die bürgerlich-industrielle Gesellschaft unter den Bedingungen des Kaiserreichs selbst in eine Krise geriet, die durchaus jener nahe steht, die Hegel und Marx ihr vorausgesagt hatten. Es sei hier nur an die Begründung des Kolonialismus in Hegels Rechtsphilosophie erinnert, welche davon ausgeht, dass die bürgerliche Gesellschaft "nicht reich genug" ist, um allen ihren Mitgliedern die Möglichkeit eines gesellschaftlichen Aufstiegs durch Bildung und Arbeit zu eröffnen.<sup>38</sup> Die Pädagogik der Herbartianer verlor an Ansehen und Praktikabilität, als die nach ihren Regeln und Maximen verfahrenende Erziehung und Unterweisung nicht mehr ausreichte, um den Aufstieg der besonders qualifizierten Heranwachsenden zu regulieren. Konfrontiert mit der später einsetzenden Jugendbewegung konnte die Pädagogik der Herbartianer ihre inzwischen veralteten Modernisierungsstrategien schließlich nicht mehr gegenüber kulturkritischen Tendenzen verteidigen. Mit dem Autoritätsverlust weiter Teile der Lehrerschaft büßten ihre Handlungsstrategien jene Glaubwürdigkeit ein,

---

36 Vgl. hierzu H.-U. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Dritter Band: Von der "Deutschen Doppelrevolution" bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges. 1848-1914. München 1995, insbesondere S. 545 ff., S. 547 ff., S. 700 ff., S. 1000 ff.

37 Vgl. hierzu O. Lundgreen: Schulsystem, Bildungschancen und städtische Gesellschaft. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV, hrsg. von C. Berg. München 1991, S. 304-313.

38 Vgl. G.W.F. Hegel: Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. §§ 245-248. In: Ders.: Sämtliche Werke, hrsg. von H. Glockner. Band 7. Stuttgart-Bad Cannstadt 1964, S. 319 ff.

### 1.3 Zur Vorgeschichte der Pädagogischen Bewegung

die sie für frühere Generationen besessen hatten.<sup>39</sup>

Wie bei der Darstellung der verschiedenen Richtungen und Strömungen der Pädagogischen Bewegung noch im einzelnen zu zeigen sein wird, kritisierten diese das durch die Pädagogik des Herbartianismus definierte Unterrichts- und Schulverständnis der Schule des 19. Jahrhunderts. Der alten Schule und ihrer Pädagogik warfen sie vor, eine Erziehung propagiert zu haben, in der die erwachsene Generation für sich den Anspruch erhob, das Wollen, Denken und Fühlen der nachwachsenden Generation gemäß feststehenden moralisch-politisch-religiösen Normen zu beeinflussen. Der zu diesem Zweck in Unterricht und Lehrplänen vertretene didaktische Materialismus habe auf Seiten der Heranwachsenden letztlich keine Formen eines selbsttätigen Lernens zugelassen. In der Schule insgesamt habe daher ein Geist geherrscht, der die innerschulischen Lehr-Lern-Prozesse ihres möglichen Sinnes beraubte und für außerschulische Zwecke instrumentalisierte.

### 1.3 Zur Vorgeschichte der Pädagogischen Bewegung in der schulpädagogischen Ausbildungsliteratur des 19. Jahrhunderts

Die Reforminitiativen der Pädagogischen Bewegung entstanden im Kontext von Kritiken, die sich gegen das im Verlauf des 19. Jahrhunderts entstandene schulische Berechtigungswesen und die lehrerzentrierte Pädagogik der Herbartianer wandten. Beide Richtungen der Kritik mussten von den reformpädagogischen Protagonisten des 20. Jahrhunderts nicht erfunden werden, sondern finden sich bereits innerhalb der schulpädagogischen Ausbildungsliteratur des 19. Jahrhunderts bei Autoren wie F.A. W. Diesterweg, C.G. Scheibert, F.W. Dörpfeld.<sup>40</sup> Hierauf ist zurückzuführen, dass Vertreter der Pädagogischen Bewegung Schulmänner wie die genannten zu ihren Vorläufern rechneten. Diese hatten die Entwicklung des Bildungssystems nach dem Ende der Preußischen Reformen schon lange vor Beginn der Pädagogischen Bewegung kritisiert und sich insbesondere von der Abgrenzung eines höheren und niederen Schulsystems distanziert. Auf sie war zurückzuführen, dass Humboldts Idee einer allgemeinen und allgemeinbildenden Schule zunehmend an Bedeutung verlor und die Gymnasien und weiterführenden Realschulen zu Lehranstalten eines enzyklopädischen Vielfächerswissens pervertierten, die Elementarschulen dagegen zu Erziehungsanstalten verkamen, die nicht der vielseitigen Bildung, sondern der Begrenzung der Bildung der Einzelnen dienten. Beklagt wurde vor allem, dass sich der Unterricht an den Elementarschulen auf die Einübung der Kulturtechniken und die Vermittlung eines eng begrenzten Sachwissens konzentrierte, das der religiösen Erziehung und sozialen Disziplinierung der Unterschichten, nicht aber ihrer beruflichen Qualifizierung diene.

In dem Maße, in dem der Obrigkeitsstaat in den Elementar- und Volksschulen eine restriktive Bildungs- und Sozialpolitik betrieb, sah sich die seminaristisch ausgebildete Volksschullehrerschaft dazu aufgerufen, für die Hebung des Bildungsstands der Bevölkerung einzutreten und vom Staat eine Verbesserung der Unterrichtssituation an den niederen Schulen zu verlangen. Beide Forderungen wurden nicht nur in Wahrnehmung allgemeiner Interessen vorgebracht, sondern dienten zugleich der Artikulation des eigenen Interesses, für den Stand der Volksschullehrer eine angemessene soziale Absicherung zu erringen. Noch in den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts war die materielle Lage der Dorfschullehrer mit der von Tagelöhnern vergleichbar. Wie der Elementar- und Volksschulunterricht waren auch die berufsqualifizierenden Ansprüche der seminaristischen Lehrerausbildung „auf ein bescheidenes Niveau herrsch-

---

39 Vgl. hierzu C. Berg/U. Herrmann: Industriegesellschaft und Kulturkrise. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV, hrsg. von C. Berg. München 1991, S. 3-56.

40 Vgl. hierzu H. Kemper: Schule/Schulpädagogik. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. A.a.O.

## 1. Einleitung: Reformpädagogiken der Moderne

saftskonformer Elementarerziehung” begrenzt.<sup>41</sup> Die Emanzipationsbestrebungen der Volksschullehrerschaft änderten hieran lange Zeit wenig. Nach der Revolution von 1848 machte sie der preußische König für das Aufbegehren weiter Teile der Bevölkerung verantwortlich. Von den Lehrern wurde fortan verlangt, dass sie die Schüler zu materieller Bedürfnislosigkeit erziehen. Die im Jahre 1854 erlassenen Stiehlschen Regulative verpflichten die seminaristische Lehrausbildung und die öffentliche Elementarerziehung gleichermaßen auf das Prinzip einer strikten Bildungsbegrenzung.<sup>42</sup>

Im Rahmen der beruflichen Emanzipationsbestrebungen der Volksschullehrerschaft entstand in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein neuer pädagogischer Theorietyp, der Reflexionen über Schule, Erziehung und Unterricht präsentierte, die auf eine selbständige und rationale Unterrichtsplanung der Lehrer abzielten und aus der Feder bewährter “Schulmänner” mit einer langjährigen Berufs- und Ausbildungstätigkeit stammten.<sup>43</sup> Die Verfasser waren vor allem Seminardirektoren, die ihre Kenntnisse der pädagogischen Literatur und die von ihnen in der Praxis persönlich gesammelten Erfahrungen in systematisierter Form darstellten und als Handlungsstrategien an auszubildende künftige Volksschullehrer weiterzugeben suchten. Als Name der neuen Textsorte führte der Schulrat C. Barthel 1837 die Bezeichnung “Schul-Pädagogik” ein.<sup>44</sup> Der neue Begriff wurde anfänglich noch nicht als ein pädagogischer Fachterminus, sondern zur Kennzeichnung jener zentralen Ausbildungsaufgabe gebraucht, die den “allgemeinen” Teil der seminaristischen Lehrerausbildung ausmachte. Unter Schul-Pädagogik verstanden Barthel u.a. noch keine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, sondern das seminaristisch zu vermittelnde einzelfachliche und didaktisch-methodische Wissen eines Volksschullehrers, das dieser erwerben musste, um eine berufsethisch ausgewiesene Handlungsperspektive für seine Arbeit mit Kindern zu entwickeln.

Die schulpädagogische Ausbildungsliteratur bewegte sich im Spannungsfeld von beruflicher Emanzipation und sozialer Kontrolle sowie wissenschaftlicher Professionalisierung und religiöser Dogmatisierung. Sie suchte nach Auswegen aus der wachsenden Diskrepanz zwischen Berufsanspruch und -wirklichkeit und fand diese in didaktisch und methodisch ausgerichteten Handlungskonzepten, welche die Entwicklungsmöglichkeiten der Heranwachsenden altersspezifisch zu bestimmen suchten und die feststehende religiöse und berufliche Bestimmung der Kinder zunächst unangetastet ließen. So konnte die Unterrichtsorganisation der Lehrer modifiziert und optimiert werden, ohne dass die staatlichen und kirchlichen Zwecksetzungen der Institution Schule und ihre fremdbestimmten Organisations- und Inhaltsstrukturen in Frage gestellt wurden. An die Stelle des gewohnten, vorrangig stoffbezogenen Unterrichtsverständnisses trat eine stärker kind- und prozessorientierte Betrachtungsweise der schulischen Lehr-Lernverfahren, welche die von der Schulaufsicht kontrollierte Normenkonformität des Lehrer- und Schülerverhaltens um entwicklungs- bzw. lernpsychologisch ausgerichtete Unterrichtsstrategien erweiterte.

Barthels “Schul-Pädagogik” verweist explizit auf diesen Zusammenhang von heteronomer Zielnormierung und methodischer Variabilität des Lehrer- und Schülerverhaltens. Ihre Ausführungen zur ordnungsstiftenden Funktion der Lehrgangs-Didaktik ordnen den im Unterricht zu vermittelnden Lehrstoff in die drei Erkenntniskreise “Welt”, “Mensch” und “Gott” und weisen dem Lehrer die Aufgabe zu, bei der Planung und Durchführung seines Unterrichts darauf zu achten, dass das zu Lernende so “in Abschnitte, Stufen, Übungen und Sätze” zerlegt wird, dass in dem für die Kinder “Neuen das Bisherige immer wieder

---

41 H.-G. Herrlitz/W. Hopf/H. Titze: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Königstein/Ts. 1981, S. 55.

42 Vgl. den Auszug aus den Regulativen in: B. Michael/H.H. Schepp (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Band 1. A.a.O., S. 314-317.

43 Zur Vorgeschichte dieser Literaturgattung vgl. die pädagogische Publizistik der Philanthropen. Siehe hierzu die Beispiele im *Quellentextband 1*, S. 93ff. und 263ff. sowie die Ausführungen im *Monographieband 1*, S. 90ff. und 172ff.

44 Vgl. C. Barthel: Schul-Pädagogik. Ein Handbuch für angehende Schullehrer und Schulrevisoren. Lissa 1837; <sup>3</sup>1856.

### 1.3 Zur Vorgeschichte der Pädagogischen Bewegung

vorkommt". Die "der Fassungskraft der Kinder angemessene Verteilung und Anordnung" der vorgegebenen Stoffe in aufeinander aufbauende Elemente und Stufen erfüllte mehrere Funktionen. Sie sorgte für eine lückenlose und festgefügte Ordnung der durch Unterricht zu vermittelnden Bewusstseinsinhalte und Vorstellungen, sie erleichterte dem Lehrer die permanente Kontrolle der Lernprozesse eines jeden Schülers und sie erlaubte der Schulaufsicht, den Unterrichtserfolg der Lehrer an den Leistungen der Schüler zu überprüfen. Der zweifache Disziplinierungseffekt der unterrichtspraktischen Kontrolle der Schüler durch den Lehrer und der schulaufsichtlichen Kontrolle der Lehrer durch die Leistungen der Schüler begünstigte eine Veränderung des Unterrichts und die Überführung der mitteilenden Lehrform in entwickelnde Lehrverfahren. Diese entfalten die Unterrichtsgegenstände gesprächsweise in Fragen und Antworten, was nach Barthels eigenen Worten immer dann in besonders lebendiger Weise gelingt, "wenn auch der Schüler fragt".<sup>45</sup>

Die von Schulpraktikern unter der Bezeichnung "Schul-Pädagogik" in die Lehrerbildung eingeführten Unterrichtslehren stellten die staatliche und kirchliche Instrumentalisierung und Normierung der schulischen Lehr-Lern-Prozesse auf eine stärker didaktisch-methodisch ausgerichtete Basis und machten diese dadurch für Lehrer und Schüler psychisch erträglicher. Während Schulpädagogen wie Barthel die politische Instrumentalisierung und bürokratische Normierung der Volksschule unterrichtsmethodisch zu modifizieren suchten, kritisierten Schulpädagogen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Begrenzung der schulpädagogischen Fragestellung auf Aufgaben und Probleme einer heteronom normierten Unterrichtsplanung. Sie problematisierten die in der Lernschule des 19. Jahrhunderts erfolgte systematische Abkopplung von Schule und Leben und knüpften in ihren eigenen Überlegungen wieder stärker an die in Salzmanns philanthropischem Schulversuch entwickelten alternativen Formen schulischen Lehrens und Lernens sowie die bereits zur Zeit der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert vorliegenden Schulkritiken an.<sup>46</sup> Der so veränderten und erweiterten schulpädagogischen Theoriediskussion gelang es - zuweilen in explizitem Anschluss an Herbart -, den zuvor von der Schul-Pädagogik vertretenen Primat des Lehrerhandelns im Unterricht zu korrigieren und die Eigenaktivität der Lernenden als ein unverzichtbares Moment von Lehr-Lern-Prozessen auszuweisen.

Eine besondere Rolle spielte hierbei F.A.W. Diesterweg, der seine Karriere als Hauslehrer begann, später als Gymnasiallehrer tätig war, von 1820 an das Lehrerseminar in Moers leitete und in gleicher Funktion von 1832 bis 1847 in Berlin wirkte. Diesterweg war ein liberal-demokratisch gesinnter Schulmann und Schulpolitiker, der sich für die geistige Selbständigkeit und soziale Anerkennung der Lehrer einsetzte. Nach der Revolution von 1848 wurde er wegen seiner politischen Einstellung und Haltung vorzeitig in den Ruhestand versetzt. Von 1858 bis 1866 vertrat er die Fortschrittspartei als Abgeordneter im Preußischen Landtag.<sup>47</sup> Diesterweg versuchte, die berufspragmatische Engführung der Schulpädagogik - gewissermaßen von innen her - durch ein diskursives Unterrichtskonzept und ein entwicklungsorientiertes Erziehungsverständnis aufzubrechen. Im gleichen Jahr wie Barthels "Schul-Pädagogik" erschien sein "Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer". Dieser beginnt mit Ausführungen zum Verhältnis von Allgemeinbildung und Lehrerbildung, stellt dann ein "Naturgesetz der Erziehung" auf und formuliert abschließend spezielle Regeln für pädagogisches Handeln, die dessen Abhängigkeit von subjekt-, sach- und umweltbezogenen Variablen reflektieren. In diesen erfahren die erziehungs- und bildungstheoretischen

---

45 Ebd., S. 58f.

46 Vgl. die im *Quellentextband 1*, Kapitel 1, präsentierten Texte von Harles, Villaume und Reimarus sowie eines Anonymus, die in den Kapiteln 2-4 vorgestellten Schulversuche von Basedow, Salzmann, Jachmann und Passow und die im Kapitel 5 abgedruckten Auszüge aus den grundlagentheoretischen Reflexionen zu einer Theorie der modernen Schule von Trapp, W. von Humboldt, Herbart, Hegel und Schleiermacher; siehe auch die Interpretation dieser Texte im *Monographieband 1*.

47 Vgl. hierzu H. Deiters: Adolf Diesterweg. Persönlichkeit und Werk. In: Ders.: Pädagogische Aufsätze und Reden. Berlin 1957, S. 284-324.

## 1. Einleitung: Reformpädagogiken der Moderne

Vorbemerkungen des allgemeinen Teils eine Umdeutung, welche die weitere Entwicklung der Schul- und Reformpädagogik wesentlich beeinflusst hat.

Im einleitenden allgemeinen Teil zeigt Diesterweg, dass Menschenbildung und Lehrerbildung in der anthropologischen Tatsache begründet sind, dass der Mensch seine Bestimmung selbst suchen und hervorbringen muss. "Er steht nicht unter dem blinden, keine Wahl und Freiheit zu lassenden Gesetz der äußeren Notwendigkeit, sondern unter dem Gesetz der inneren Freiheit. Nicht instinkartig wird er dem eigentlichen Ziele seines Lebens zugeführt; nur mit klarem, hellem, besonnenem Bewusstsein ist es zu erreichen."<sup>48</sup> Allgemeine Bildung und Lehrerbildung seien daher an einem Erziehungsverständnis auszurichten, welches unter Bildung einen lebenslangen Prozess versteht und der Schule die Aufgabe zuweist, bei Lehrern und Schülern Formen eines selbsttätigen Lernens zu kultivieren.<sup>49</sup> Für beide gilt: "Die Bestimmung des Menschen ist eine *Aufgabe des Lebens*. Wann sie erreicht sei, es lässt sich von dem Lebenden nimmer und nimmer sagen; er erreicht sie im Streben; das Streben, das bleibende, ewig junge, frische Streben auf der rechten Bahn ist die Erreichung, die Erfüllung."<sup>50</sup>

Bei der weiteren Klärung dieser Aufgabe geht Diesterweg so vor, dass er an ihr eine formale und eine materiale Seite unterscheidet. Erstere gründet er auf die "Selbsttätigkeit" der Lernenden, welche die methodische Grundstruktur menschlicher Bildungsprozesse konstituiert. Letztere bestimmt er durch die neuhumanistische Trias des Wahren, Schönen und Guten, welche innerhalb der ersten pädagogischen Reformbewegung von Jachmann und Passow in Anlehnung an Fichte aufgestellt und zum Reformprogramm des Conradinum in Jenkau erhoben worden war:

"Vielleicht verdient der Ausdruck: *Selbsttätigkeit im Dienste des Wahren und Guten*, den Vorzug vor allen anderen. Er enthält ein *formales* Prinzip: die *Selbsttätigkeit*, und ein *materiales*: das *Wahre* und *Gute* oder das *Wahre*, *Schöne* und *Gute*. Die Selbsttätigkeit besagt, dass der Mensch nicht leidend und duldend, in Selbstwegwerfung und Selbstvernichtung, sondern in Tätigkeit und Anstrengung seine Bestimmung anzustreben habe; sie spricht aus, dass der Mensch den Grund seines Strebens und Handelns in sich selbst zu suchen, aus sich heraus zu nehmen, dass er sich selbst zu bestimmen habe; d. h. das *Prinzip der freien Selbstbestimmung*, die *Freiheit*, ist damit gesetzt."<sup>51</sup>

Den Vorzug dieser zugleich formalen und materialen Normierung moderner Bildung erblickt Diesterweg darin, dass in ihr das "Ideal aller einzelnen Menschen und des ganzen Geschlechts", der "Dienst am Wahren, Schönen, Guten",<sup>52</sup> als ein "ewig" im Entwicklung begriffenes gefasst ist: "Die Wahrheit ist nichts Fertiges, sondern ein Werdendes."<sup>53</sup> Aufgabe der Menschenbildung ist es, das Werden des Wahren, Guten und Schönen durch Einwirkungen auf die Selbsttätigkeit der Heranwachsenden zu unterstützen. Der Perfektibilität oder Bildsamkeit des individuellen Menschen und der Menschheit als ganzer sind nur solche

---

48 A. Diesterweg: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Erster Band. Essen <sup>4</sup>1850; *Quellentextband 2*, S. 17.

49 Ganz in diesem Sinne sagt Diesterweg: "Es gibt zwei Quellen, aus welchen der Mensch diese Erkenntnis schöpft: die Mitteilung der Erfahrung und des Nachdenkens anderer Menschen, die vor uns gelebt haben, und der eigene Geist - *Überlieferung* und *Selbstdenken*. Nicht ausschließlich schöpft der einzelne Mensch die Wahrheit aus einer dieser Quellen; er muss sie beide benutzen." Ebd.; *Quellentextband 2*, S. 17f.

50 Ebd., *Quellentextband 2*, S. 18.

51 Ebd., *Quellentextband 2*, S. 19.

52 Ebd.

53 Ebd.

### 1.3 Zur Vorgeschichte der Pädagogischen Bewegung

Anforderungen und Inhalte angemessen, die auf eine heteronome Normierung der Bestimmung des Menschseins verzichten:

“Jedes unabänderliche, d.h. für unabänderlich erklärte Dogma beengt den menschlichen Geist und beeinträchtigt den Fortschritt nach immer höherer und höherer Erkenntnis. Deshalb darf ein allgemeines Erziehungs- und Bildungsprinzip keinen positiven, für alle Zeiten festgestellten Inhalt enthalten, sondern es kann nur aus einer formalen Bestimmung (Selbsttätigkeit) mit dem Ziele *Wohin* (das Wahre, Schöne, Gute), ganz allgemein ausgedrückt bestehen.”<sup>54</sup>

Begriffe aus Fichtes Naturrechtsabhandlung wieder aufgreifend, führt Diesterweg aus, die “Selbsttätigkeit des Menschen” gründe “sich auf die seiner Natur angeborenen Triebe, die erkennende Selbsttätigkeit auf den Erkenntnistrieb, welcher die Dinge kennen will, wie sie sind [...]. Darum heißt er ein *reiner* Trieb. Des Lehrers Virtuosität besteht darin, diese Triebe zu wecken und die geweckten zu befriedigen. Jede Befriedigung eines Triebes erweckt das Gefühl der Lust, beglückt nicht bloß die Befriedigung der sinnlichen, sondern aller Triebe. Der echte Lehrer ruft durch seine Tätigkeit, durch seine bloße Erscheinung[,] die Triebe des Schülers und Zöglings zur Tätigkeit.”<sup>55</sup> In diesen Ausführungen wird Erziehung von Diesterweg im Anschluss an die erziehungs- und bildungstheoretischen Reflexionen, die Fichte und andere zur Zeit der Französischen Revolution aus der ersten pädagogischen Bewegung zu ziehen suchten, als “Aufforderung zur freien Thätigkeit” definiert.<sup>56</sup> Tätigsein und -werden überhaupt wird als konstitutiv für menschliches Denken, Fühlen und Handeln angesehen, Auffordern hierzu als konstitutiv für den Begriff und Sachverhalt der Erziehung. Menschenbildung und Lehrertätigkeit liegen demnach dieselben Prinzipien zugrunde. Von diesem Zusammenhang sagt Diesterweg, den Allgemeinen Teil seines “Wegweisers” abschließend:

“Durch obige Darstellung haben wir die eine und gleiche Aufgabe für alle [Menschen, D.B./H.K.] genannt; also auch für den *Erzieher* und *Lehrer*. Für ihn hat aber diese Aufgabe noch eine besondere Bedeutung. Er soll sich nicht nur selbst erziehen und zum Ziel der Vollendung führen; er soll auch andere erziehen; er hat das Geschäft der Erziehung und Bildung sich zum Lebensberuf erkoren. Die Selbsterziehungsaufgabe durch das Leben hindurch gewinnt dadurch noch eine höhere Bedeutung. Er will *andere* für das wahre Leben gewinnen, *andere* veranlassen, das Wahre und Gute zu erstreben, in *anderen* die höchste Entwicklung der Anlagen und Kräfte erstreben; darum sucht er diese erhabenen Eigenschaften zuerst und zunächst *sich selbst* anzubilden.”<sup>57</sup>

Die weitere Ableitung der konkreten Regeln pädagogischen Handelns, die sich auf den Umgang mit der Subjektivität der Zöglinge, die unterrichtliche Behandlung der Lehr- und Lerngegenstände sowie die Rücksichtnahme auf die gesellschaftlichen Verhältnisse beziehen, erfolgt nicht unmittelbar aus der prinzipiellen Bestimmung des Begriffs der Erziehung. Zwischen diese und die konkreten Ausführungen schiebt Diesterweg Ausführungen über ein “Naturgesetz des Werdens” ein, das seinem eigenen Selbstverständnis zufolge zwar unmittelbar aus dem allgemeinen Begriff von Erziehung und Bildung folgen soll, mit diesem jedoch keineswegs identisch ist:

“Die wichtigste Vorstellung in betreff der menschlichen Anlagen ist die, dass das *Gesetz ihrer*

---

54 Ebd.

55 Ebd.; *Quellentextband 2*, S. 19f.; siehe auch J.G. Fichte: Grundlage des Naturrechts (1798), § 3. In: Ders. Werke in 6 Bänden, hrsg. von F. Medicus. Band 2. Darmstadt 1962, S. 34ff.

56 J. G. Fichte: Grundlage des Naturrechts (1796), § 4. A.a.O., S. 47.

57 A. Diesterweg: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. A.a.O., *Quellentextband 2*, S. 20.

## 1. Einleitung: Reformpädagogiken der Moderne

*Entwicklung* in und mit einer jeden gegeben ist. Es wird nicht willkürlich gesetzt oder gemacht, hängt nicht von Menschen, auch nicht von äußerer Einwirkung ab, sondern liegt in dem Wesen der Anlagen selbst, kann von denselben gar nicht getrennt gedacht werden, und sie selbst sind nur mit *demselben* das, was sie sind. Dieses Entwicklungsgesetz ist ein *genetisches Prinzip*, ein Entstehungsprinzip, vermöge dessen sich durch die in Tätigkeit gesetzte organische Kraft in dem Menschen, der bei der Geburt *nur der Anlage* nach ein Mensch ist, die Menschheit entwickelt. Die Menschheit ist also nicht eine an den Menschen hinangebrachte Beschaffenheit, sondern eine Entwicklung aus den Anlagen heraus, zufolge des in der organischen Natur liegenden genetischen Prinzips. Die Erregung desselben aber ist von äußeren Bedingungen abhängig. - *Angelegt* ist in jedem Menschen, was aus ihm werden *kann*, *bestimmt* die Art dieses Werdens als *Naturgesetz*; ob aber das Werden, die Entwicklung, wirklich vor sich geht, dieses hängt noch von anderen Dingen ab.”<sup>58</sup>

Die zuvor entwickelten Begriffe der freien Tätigkeit und der erziehenden Aufforderung zu solcher Tätigkeit erfahren in dieser Formulierung eines genetischen Naturgesetzes des Werdens eine anlagentheoretische Umdeutung und Verkürzung. Diese besagt, dass jeder neugeborene Mensch zunächst nur der Anlage nach Mensch ist und erst dadurch zum Menschen wird, dass er sich gemäß seinen Anlagen entwickelt. Während der allgemeine Begriff von Erziehung und Bildung von Vorstellungen einer Wechselwirkung zwischen bildenden und erziehenden Tätigkeiten, Mensch und Welt sowie Heranwachsenden und ihren Erziehern und Lehrern ausging,<sup>59</sup> kennt das genetische Naturgesetz allen Werdens nur mehr Begriffe eines anlagengemäßen Werdens. Aus der bildungstheoretischen Einsicht, dass alles, was im Menschen angelegt ist, auf Lernen hin angelegt ist, wird damit der anlagentheoretische Irrtum, alles, was Menschen lernen könnten, sei in ihnen angelegt. An die Stelle der Vorstellung einer unbestimmten Möglichkeit und Offenheit menschlichen Werdens tritt so die entgegengesetzte Vorstellung einer strikten Anlagendetermination menschlicher Bildung. Von dieser sagt Diesterweg, sie meine “eine Vorausbestimmung, keine Vorausbildung; eine Prädetermination, keine Präformation”.<sup>60</sup>

Die Differenz von Vorausbildung und Vorausbestimmung versteht Diesterweg so, dass erstere die Bestimmung eines Lebewesens - etwa im Sinne seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gattung - unmittelbar determiniert, letztere hingegen erst vermittelt über menschliche Tätigkeit und zwischenmenschliche Interaktion offenkundig wird. Das genetische Naturgesetz verbindet auf diese Weise Vorstellungen von einer anlagengemäßen Entwicklung des Menschen mit der Vorstellung einer auf Selbsttätigkeit und Aufforderungen zu freiem Tätigwerden gegründeten Bildung. In diesen ist die kritische Einsicht Schleiermachers in die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen von Erziehung und Bildung verkannt und vergessen. Auf die Frage, ob die Menschen von ihren Anlagen her gleich oder ungleich seien, hatte Schleiermacher in seiner Vorlesungen zur Theorie der Erziehung geantwortet, diese Frage sei so nicht beantwortbar. Denn wo immer sich Anlagen zeigten, hätten bereits Lehr-Lern-Prozesse stattgefunden. Wäre etwas anderes gelernt worden, hätten sich auch andere Anlagen gezeigt. Aus dieser Unentscheidbarkeit der menschlichen Anlagen zog er den Schluss, Vorstellungen, die von einer Allmacht der Anlagen oder der gegenläufigen Annahme

---

58 Ebd., *Quellentextband 2*, S. 20f.

59 Vgl. hierzu die folgenden Ausführungen zum dreifachen Zusammenhang von allgemeiner Menschenbildung und der Bildung von Erziehern und Lehrern: “Er erkennt [...]: 1) wie keiner ein em anderen etwas geben kann, was er selbst nicht besitzt und hat, so kann auch keiner entwickeln, erziehen und bilden, der nicht selbst entwickelt, erzogen und gebildet ist; 2) dass er in dem Maße und in dem Grade erziehend und bildend auf andere wirkt, mit Notwendigkeit wirkt, als er selbst sich der Erziehung und Bildung teilhaftig, sie sich zu eigen gemacht hat; 3) dass er nur so lange wahrhaft zu erziehen und zu bilden fähig ist, als er selbst an seiner wahrhaften Erziehung und Bildung arbeitet.” Ebd., *Quellentextband 2*, S. 20.

60 Ebd., *Quellentextband 2*, S. 21.

### 1.3 Zur Vorgeschichte der Pädagogischen Bewegung

einer Allmacht der Erziehung ausgingen, schlossen sich von selbst von einer angemessenen Betrachtung pädagogischer Sachverhalte aus.<sup>61</sup> Diesterweg dagegen vertritt die Auffassung, Aufgabe der Erziehung sei es, alle Anlagen eines jeden Menschen harmonisch zu fördern und so zu entwickeln, dass sich die wahre, in der Natur der Einzelnen prädestinierte Bestimmung der Menschen zeige:

“Entwicklung und Bildung können keinem Menschen *gegeben* oder *mitgeteilt* werden. Jeder, der ihrer teilhaftig werden will, muss sie sich durch eigene Tätigkeit, eigene Kraft, eigene Anstrengung erwerben. Von außen kann er nur dazu erregt werden. Jedem einzelnen ist die Erregbarkeit, Empfänglichkeit für Eindrücke, Reize, Impulse anerschaffen. - Unter Voraussetzung günstiger Erregung entsprechen die Anlagen der Erregung. Die Selbsttätigkeit, das Mittel und zugleich das Produkt der Bildung, und die freie Selbstbestimmung, das Ziel derselben, sind daher wohl von der Beschaffenheit und Energie der Anlagen, von dem mit ihnen gegebenen genetischen Prinzip und der Art der Erregung abhängig [...]. Die Erziehung, welche ein Mensch empfängt, ist vollendet, hat ihren Zweck erreicht, wenn der Mensch soweit gereift ist, dass er die Kraft und den Willen hat, sich selbst sein Leben hindurch fortzubilden, und die Art und Weise, wie *er* dieses als Individuum zu vollziehen und auf die Gestaltung der Welt einzuwirken hat, erkennt. So ist das Resultat des Lebens des Menschen selbsteigenes Werk.”<sup>62</sup>

Das moderne Erziehungs- und Bildungsverständnis, welches pädagogisches Handeln als Handeln in Unkenntnis der Anlagen und der Bestimmung der Einzelnen definiert, wird damit auf Vorstellungen von einer anlagengemäßen, harmonischen Kräftebildung reduziert. An die Stelle der “Vielseitigkeit des Interesses” als Ziel des durch Unterricht zu erweiternden Gedankenkreises Heranwachsender tritt die Vorstellung von der “Vollendung” jedes einzelnen Menschen durch die “vollständige Entwicklung *aller* [in ihm steckenden, D.B./H.K.] Anlagen”. Um keinerlei Zweifel an der Eindeutigkeit seiner Erziehungs- und Bildungsvorstellungen aufkommen zu lassen, führt Diesterweg im weiteren aus, dass der “Begriff der harmonischen Bildung” von einem feststehenden “Grundverhältnis der Anlagen des einzelnen Menschen”<sup>63</sup> ausgehe und dass es Aufgabe der Erziehung und Bildung sei, dieses Verhältnis sichtbar zu machen und zur Geltung zu bringen:

“Je nach der angeborenen Verschiedenheit der Individuen, die nur ein Schwärmer leugnen kann, gestaltet sich daher der Begriff der harmonischen Bildung anders und anders. Nicht alle können, und nicht alle sollen in der Wirklichkeit dasselbe werden. Wenn auch vorauszusetzen ist, dass alle Menschen der Zahl nach dieselben Anlagen haben, so herrscht doch in dem Grade, in welchem die einzelnen die Anlagen besitzen, eine unendliche Verschiedenheit, und manche Anlage ist in Individuen so schwach, dass ihre Größe gleich Null gesetzt werden kann, oder dass es sich gar nicht der Mühe verlohnt, Zeit und Geld für ihre Entwicklung aufzuwenden. Jeder Mensch soll eine in sich geschlossene, vollendete Harmonie der Ausbildung anstreben. Dieselbe wird, als eine Besonderheit und ihm allein angehörige Eigentümlichkeit (Originalität), von dem, was andere aus sich zu machen haben und gemacht haben, verschieden sein, so dass durch die Einzelwesen eine unendliche Mannigfaltigkeit entsteht. Die einzelnen Menschen bilden also die Vielheit; durch ihre Verbindung zu einer Gesellschaft entsteht die Einheit. Eine menschliche, organische Gesellschaft ist also die Verbindung einer differenten Mannigfaltigkeit zu einer bestimmten Einheit. Was der Eine nicht hat und leistet,

---

61 Vgl. F.E.D. Schleiermacher: Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften, besorgt von E. Lichtenstein. Paderborn <sup>2</sup>1964, S. 44ff; siehe hierzu F. Brüggem: Die Pädagogik F.D. Schleiermachers. Zwei Studienbriefe. Fernuniversität Hagen 1990. Kurseinheit 1, S. 88ff.; vgl. auch die Ausführungen zum erziehungstheoretischen Erkenntnisgewinn der ersten pädagogischen Bewegung im *Monographieband 1*, S. 259ff.

62 A. Diesterweg: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. A.a.O., *Quellentextband 2*, S. 21.

63 Ebd., *Quellentextband 2*, S. 21f.

## 1. Einleitung: Reformpädagogiken der Moderne

haben und leisten die Anderen. Einer ergänzt das Sein und Wirken des Anderen, und umgekehrt. Die allgemeine Harmonie ist also nicht in dem einzelnen Menschen, sondern in der ganzen Gattung zu suchen. Nur 'sei jeder vollendet in sich'.<sup>64</sup>

Hier liegt offensichtlich ein naturalistischer Fehlschluss vor, der von Merkmalen, die über Lernen und Interaktion vermittelt sind, auf angeblich angeborene Merkmale oder Anlagen zurückschließt und hieraus die Legitimation dafür ableiten zu können meint, dass die historisch-gesellschaftlich über Macht und Herrschaft vermittelte Verschiedenheit der Menschen nach dem Ideal einer anlagengemäßen Verschiedenheit umzumodeln sei. Auf ihn ist zurückzuführen, dass der für den Bildungsbegriff konstitutive Begriff menschlicher Lerntätigkeit und der erziehungstheoretische Begriff der Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit zu Begriffen des Ziels und der Mittel pädagogischen Handelns umgedeutet werden. Der pädagogische Begriff der unbestimmten Bildsamkeit des Menschen wird ersetzt durch den Begriff von Anlagen, welche die Bestimmung der Menschen präterminieren, und aus dem Begriff der Aufforderung der Lernenden zur selbsttätigen Mitwirkung am eigenen Bildungsprozess wird ein Mittel, diese Anlagen zu entwickeln und sichtbar zu machen. Nicht aus dem allgemeinen Begriff von Erziehung und Bildung, sondern aus dessen Verkehrung zu einem genetischen Naturgesetz leitet Diesterweg also die Regeln für die pädagogische Praxis ab.

Die "Regeln für den Unterricht in betreff des Schülers, des Subjekts" lauten "*Gewöhne den Schüler ans Arbeiten, mache es ihm nicht nur lieb, sondern zur anderen Natur!*"<sup>65</sup> sowie "*Berücksichtige die Individualität deiner Schüler!*".<sup>66</sup> Als Erläuterung der ersten Regel fügt Diesterweg hinzu: "Es ist nicht genug, dass der Schüler aufmerksam sei, den Lehrstoff aufnehme, behalte und ihn wiedergeben könne; lass den Schüler arbeiten, selbsttätig arbeiten, gewöhne ihn so, dass er es gar nicht anders wisse, als dass er selbst mit eigener Kraft sich die Sachen aneignen, selbst denken, selbst suchen, sich selbst an den Stoffen versuchen, seine schlummernden Kräfte herausarbeiten, sich zu einem ausgeprägten Manne herausbilden müsse!"<sup>67</sup> Als Begründung führt er an: "Wie kein anderer für ihn, d.h. zu seinem Vorteil essen, trinken und verdauen kann, so kann auch kein anderer *für ihn* denken, für ihn lernen, kein Anderer kann in irgendeiner Beziehung sein Stellvertreter sein. Er ist er *selbst*."<sup>68</sup> Die Radikalität dieser Regel, die den Schülern die letzte Verantwortung für ihre individuellen Lern- und Bildungsprozesse zuweist, soll nur durch die Anlagen der Schüler begrenzt werden. Ganz in diesem Sinne stellt die zweite Regel den Lehrer weitgehend von seiner Mitverantwortung für gelingende Erziehungs- und Bildungsprozesse frei. Sie verlangt von ihm, die Schüler so zu eigener Tätigkeit im Lernen aufzufordern, dass dabei ihre Individualität in den Grenzen ihrer Anlagen beachtet wird. Zu diesem Zwecke soll er die Lernenden mit vergleichbaren Aufgaben und Anforderungen konfrontieren und von ihnen Lernleistungen verlangen, die sie nur unter Ausschöpfung aller ihrer Anlagen erbringen können. Hierzu führt Diesterweg aus:

"Gleichheit vor dem Gesetze ist ein großer Gedanke. Er gilt auch in der Schule, denn die Schule soll für's Leben vorbereiten. Auch gibt es eine Gleichheit in der Behandlung aller Schüler in betreff der Unterrichtsmethoden. Insoweit die Natur der Kinder die eine und gleiche ist, und die Methode dem Entwicklungsgesetze derselben und dem Gegenstande entspricht, insoweit werden alle auf die eine und gleiche Weise unterrichtet. Aber doch gibt es auch hier schon Verschiedenheiten, Wendungen, Besonderheiten, welche die Eigentümlichkeiten der Kinder in Anspruch nehmen. Das eine Kind ist mehr dem Begriffe, das andere mehr der Anschauung zugänglich, ein drittes fasst eine Wahrheit

---

64 Ebd., *Quellentextband 2*, S. 22.

65 Ebd., *Quellentextband 2*, S. 24.

66 Ebd., *Quellentextband 2*, S. 25.

67 Ebd.

68 Ebd.

### 1.3 Zur Vorgeschichte der Pädagogischen Bewegung

mehr in einem Bilde oder in einer Geschichte auf, es gibt theoretische und es gibt praktische Köpfe. In dieser Beziehung hat man die Verschiedenheiten der kindlichen Natur zu achten und ihrer eigentümlichen Entwicklung Vorschub zu leisten. Nicht alle können und sollen eins und dasselbe werden und leisten.”<sup>69</sup>

Aus den beiden ersten Regeln ergeben sich alle weiteren. Als wichtigste Regel “*in betreff des Lehrstoffs, des Objekts*”, stellt Diesterweg die Maxime auf: “*Richte Dich bei der Wahl der Lehrform nach der Natur des Gegenstandes!*”<sup>70</sup> Mit dieser Regel befürwortet er nicht etwa einen didaktischen Materialismus im Sinne der Formal-stufen der Herbartianer; vielmehr regt er an, die Lehrstoffe des Unterrichts danach zu beurteilen, ob sie sich den subjektbezogenen Regeln eines an der Lerntätigkeit der Heranwachsenden orientierten Unterrichts fügen oder nicht fügen. Unter der “Natur des Gegenstandes” wird also nicht die sachlogische Struktur des zu Lernenden, sondern die Affinität möglicher Unterrichtsgegenstände für auf Selbsttätigkeit basierende Aneignungsprozesse verstanden. Kriterium zur Ausrichtung der Wahl der Lehrform ist also nicht, wie es zunächst scheint, die Natur der Gegenstände; umgekehrt soll vielmehr die Beurteilung der Natur der möglichen Unterrichtsgegenstände danach erfolgen, ob sie für tätigkeitsorientierte Lehr-Lern-Formen geeignet sind. Nicht gemäß der Natur der Gegenstände also soll die Lehrform gewählt, sondern umgekehrt, nach der bereits getroffenen Wahl der Lehrform sollen die Gegenstände des Unterrichts ausgewählt werden. Unmittelbar nach der Aufstellung der bereits zitierten Regel fährt Diesterweg fort:

“Es gibt äußerlich nur zwei Lehrformen. Die eine besteht darin, dass man den Schülern den Stoff vorträgt, mitteilt, gibt; die andere darin, dass man denselben von ihnen produzieren lässt und mit ihnen produziert [...]. Jede andere ist aus diesen beiden gemischt. Die erste bedient sich in der Regel der vortragenden [...], die andere der dialogischen [...] Lehrweise. [...] Unterrichtet man dialogisch oder gesprächsweise, so bewegt sich der Unterricht in Fragen und Antworten, es ist Frageunterricht. Die Fragen können sowohl vom Lehrer als vom Schüler ausgehen. Wo letzteres auch geschieht, da ist Leben, geistiges Leben in der Schule. Der Frageunterricht ist nicht immer entwickelnd; er bezieht sich entweder auf schon Erlerntes, er ist examinierend, oder auf Neues, welches aus dem Geiste des Schülers entwickelt werden soll.”

Nur die zuletzt genannte Unterrichtsform erfüllt alle genannten Regeln. Von einem Unterricht, der sich vornehmlich auf sie gründet, sagt Diesterweg, er sei “*katechetisch oder sokratisch*”.<sup>71</sup>

Die Beurteilung der für Lehr-Lern-Prozesse geeigneten Inhalte folgt aus der Unterscheidung zwischen der vortragenden und der auf produktiver Schülertätigkeit basierenden Lehrform, aus welcher Diesterweg den pädagogischen Wert “historischer” und “rationeller” Gegenstände ableitet. Erstere sind auf eine “vortragende Lehrform” angewiesen und können ohne einen lehrerzentrierten “darstellenden Unterricht” (Herbart) nicht vermittelt werden, letztere stammen hingegen “aus der unveränderlichen Natur des Menschen” und können “von jedem denkenden Menschen erzeugt” werden. Ihnen ist daher ein unbedingter Vorrang einzuräumen: “In betreff ihrer bildenden Kraft sind die historischen Gegenstände von geringerem Wert als die rationellen, welche in vorzüglichem Grade die Selbsttätigkeit erregen. Diese dürfen nicht wie

---

69 Ebd., *Quellentextband 2*, S. 25f.

70 Ebd., *Quellentextband 2*, S. 26.

71 Ebd., *Quellentextband 2*, S. 26. Diesterwegs Verständnis der sokratischen Methode zeichnet sich dadurch aus, dass in ihm das Moment der Negativität weitgehend ausgeblendet bzw. zugunsten positiv strukturierter Lernprozesse eingeschränkt wird. Vgl. hierzu den unsokratischen Hinweis: “Natürlich vermeidet man alle vorgekommenen Ab- und Irrwege.” Ebd., *Quellentextband 2*, S. 28.

## 1. Einleitung: Reformpädagogiken der Moderne

positive oder empirische behandelt und mitgeteilt werden; ihr Inhalt ist zu entwickeln.“<sup>72</sup> Der Unterordnung der historischen unter rationelle Inhalte korrespondiert eine Unterordnung materialer unter formale Gesichtspunkte. Angesichts dieses Primats der Form gegenüber dem Inhalt kann Diesterweg sagen:

“Die beste formale Bildung ist auch die beste in materialer Hinsicht. Wo die Kräfte am energischsten gebildet werden, da wird auch am meisten wahrhaft gelernt. Die echte Lehrmethode ist nicht eine bloß äußere Form, die nach Belieben einem Gegenstande angehängt wird; sie geht aus der Natur desselben hervor, sie ist sein Wesen selbst, die Natur der Sache. Bei der wahren Methode stimmt die subjektive Seite mit der objektiven vollkommen überein.“<sup>73</sup>

Auf dieselbe Weise leitet Diesterweg auch die “*Regeln für den Unterricht in betreff äußerer Verhältnisse*” ab. Diese lauten, der Lehrer solle “kulturgemäß” erziehen und unterrichten und dabei zugleich “naturgemäß” vorgehen:

“Wir stellen damit also für den Unterricht und für die Erziehung überhaupt das *Prinzip der Kulturgemäßheit* auf und ordnen es neben das der *Naturgemäßheit*. Jenes steht zu diesem im Verhältnis der Unterordnung. *Naturgemäß* zu verfahren ist die höchste, allgemeinste formale Forderung für jeden Erzieher. Es ist das ewige Ideal, dem entgegenzustreben ist. Aber dieses Prinzip selbst setzt und bestimmt nicht alles, worauf in der Erziehung Rücksicht zu nehmen ist, indem es nur eine allgemeine Norm aufstellt, nach welcher jede Unterrichts- und Erziehungstätigkeit in betreff ihres Wertes oder Unwertes beurteilt werden kann. Die näheren Bestimmungen enthält das Prinzip der Kulturgemäßheit, d.h. der Gedanke, dass bei der Erziehung auf die Orts- und Zeitverhältnisse, unter welchen ein Mensch geboren wird oder zu leben bestimmt ist, kurz auf die gesamte Kultur der Gegenwart, besonders in dem Lande, dem der Einzelne angehört, im weiten und umfassenden Sinne des Wortes Rücksicht genommen werden muss.“<sup>74</sup>

Mit der Gegenüberstellung “kulturgemäß” - “naturgemäß” unterstellt Diesterweg, dass zwischen beiden Sachverhalten ebenso wie zwischen anlagendeterminierten und umweltdeterminierten Bestimmtheiten in einem strengen Sinne unterschieden werden kann. Was naturgemäß ist, ist anlagendeterminiert, was kulturgemäß ist, umweltdeterminiert. Dass Anlagen sich niemals rein zeigen, sondern immer in historisch-gesellschaftlich-kulturell vermittelter Weise auftreten, wird von ihm auch hier nicht als Problem erkannt. Zwar leugnet er keineswegs Kollisionen zwischen den beiden Maximen, kulturgemäß und zugleich naturgemäß zu erziehen und zu unterrichten; auf diese glaubt er jedoch dadurch angemessen reagieren zu können, dass er für solche Fälle dem Prinzip der Naturgemäßheit einen prinzipiellen, dem der Kulturgemäßheit hingegen einen zeitlich befristeten Vorrang einräumt:

“Das Prinzip der Kulturgemäßheit kann mit dem der Naturgemäßheit in Kollision oder Konflikt geraten. Für diesen Fall haben wir schon erklärt, dass dieses jenem übergeordnet sei. Naturwidrig zu verfahren, kann nie gerechtfertigt werden; wohl aber erheischt es die Pflicht, sich den Forderungen der Verbildung, der Afterkultur entgegenzusetzen, um den Einzelnen oder die Gesamtheit zur Naturgemäßheit zurückzuführen. Gegen die entartete Kultur muss man bei der Natur Hilfe suchen. Aber plötzlich und auf einmal lässt sich dieses selten bewerkstelligen. In diesem Stücke huldigen wir dem Prinzip der *Reformen*. Es ist naturwidrig, Menschen zu Sklaven und Leibeigenen zu machen, und deshalb ist darauf zu denken, diese Schande der Menschheit zu vertilgen. Ob es aber darum geraten sei, die Sklaven *überall plötzlich* für ganz frei zu erklären, ist eine andere Frage, die gewiss

---

72 Ebd., *Quellentextband 2*, S. 27.

73 Ebd., *Quellentextband 2*, S. 28.

74 Ebd., *Quellentextband 2*, S. 28f.

### 1.3 Zur Vorgeschichte der Pädagogischen Bewegung

kein Besonnener ohne alle Überlegung, ohne alle Einschränkung beantworten wird.”<sup>75</sup>

Mit diesen Ausführungen zum Verhältnis von Kultur- und Naturgemäßen überführt Diesterweg Schleiermachers Perspektive einer Vermittlung zwischen Bewahren und Verändern in die einer Versöhnung von Kultur und Natur. “Entdecken wir nun einen Widerspruch zwischen dem, was ist und besteht, und dem, wie es sein sollte, so haben wir die Zeit, unsere Umgebung und Zeitgenossen für das Bessere zu gewinnen und das Schlechte zum Besseren umzubilden.”<sup>76</sup> Folgerichtig stellt er bei der Aufstellung der “*Regeln für den Unterricht in betreff des Lehrers*” fest: “*Habe Freude an der Entwicklung oder Bewegung: 1) für dich; 2) für deine Schüler!*”<sup>77</sup> Hierunter versteht er keine auf das Gebiet der Leibeserziehung begrenzte, sondern eine die gesamte Lehrerbildung mit der Menschenbildung verbindende Maxime. Sie besagt, dass Lehrerbildung und schulisches Lehren und Lernen ebenso wie Menschheitsbildung überhaupt am historisch-gesellschaftlichen Fortschrittsprozess auszurichten sind. Zu ihrer Rationalität gehört, dass sie keinem historisch und systematisch fertigen “System” der Bildung, der Gesellschaft, der Religion, der Wissenschaft oder der Politik folgen dürfen, sondern auf eine methodische Sicherung des gesellschaftlich jeweils möglichen Fortschritts verpflichtet sind.<sup>78</sup> Der Vorrang des Formalen vor dem Materialen und des Naturgemäßen vor dem Kulturgemäßen verbindet sich hier mit einem Vorrang einer alle Kräfte und Vermögen des Lernenden ansprechenden Methode vor jedweden dogmatischen System:

“[D]ie Methode der neuen Schule ist durchweg *rational*. Dieses wird klar, wenn man ihren Gegensatz hinzudenkt: die *dogmatische* Methode. Diese - die Lehrweise der alten Schule [...] - betrachtet den Lehrstoff als fertig, gegeben, er ist darum dem Lernenden vorzulegen, von demselben auf Treu und Glauben anzunehmen, hauptsächlich mit dem Gedächtnis usw. Die Lehrweise der neuen Schule hat es überall zuoberst mit dem Verstande zu tun, der Schüler soll alles verstehen und begreifen, nichts Unbegriffenes lernen, sie ist *rational*. Als solche hat sie es aber, wie gezeigt worden, nicht bloß mit dem Verstande, sondern mit dem ganzen Menschen zu tun, mit Kopf und Herz, Geist und Gemüt, Gefühl und Willen, ja das Unterrichtsprinzip prätendiert, allseitiges Erziehungsprinzip zu sein. Der Rationalismus, von dem wir hier reden, ist begreiflicher Weise nicht der Rationalismus als System, sondern als Methode.”<sup>79</sup>

Diesterwegs Schulpädagogik konnte Zeitgenossen und spätere Generationen von Reformpädagogen nicht zuletzt deshalb überzeugen, weil sie ihre Vorstellungen von der Natur der Lernenden und den Möglichkeiten und Aufgaben von Erziehung und Unterricht auf Annahmen einer zu gleich anlagendeterminierten und Kinder zur Selbsttätigkeit stimulierenden pädagogischen Praxis gründete und hierbei heteronome Normierungen der pädagogischen Aufgabe ablehnte. Als Erzieher und Lehrer der Natur der zu Erziehenden zu folgen und gleichzeitig an der Herbeiführung gesellschaftlichen Fortschritts mitzuwirken, stellte eine Perspektive dar, welche die pädagogische Praxis doppelt anschlussfähig an die Anlagen ihrer Klientel und die Aufgaben der Zeit zu machen versprach. So konnte Diesterweg sagen:

---

75 Ebd., *Quellentextband 2*, S. 29.

76 Ebd., *Quellentextband 2*, S. 30.

77 Ebd.

78 Zum Verhältnis von System und Methode vgl. Herbarts Ordnung formaler Stufen, welche nicht systemische, sondern methodische Ordnungsvorstellungen als die umgreifenden ausgibt. In der Ablegung der Vorstellung abgeschlossener bzw. abschließbarer Systeme folgt Diesterweg Herbart.

79 A. Diesterweg: *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*. A.a.O., *Quellentextband 2*, S. 31.

## 1. Einleitung: Reformpädagogiken der Moderne

“Alles Hierarchische, Bevormundende, Despotische, Vernunftwidrige, Stabile usw. ist der Gegensatz des modernen Unterrichtsprinzips. Dagegen fraternisiert und sympathisiert es mit allem, was sich bewegt, sich entwickelt, verändert, fortbildet, lebt. Es ist das Prinzip des Fortschritts. Wir könnten es das geographisch-europäische oder amerikanische, das Gegenteil (die dogmatische Methode) das asiatische *Prinzip* nennen.”<sup>80</sup>

In Diesterwegs “Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer” finden sich viele jener Vorstellungen, die später in der Pädagogischen Bewegung neu entwickelt und wirksam wurden. Dies gilt sowohl für die Begriffe einer anlagen- und naturgemäßen Erziehung und Bildung als auch für das Prinzip der Tätigkeit der Lernenden und den Vorrang einer auf sie gegründeten formalen Kräftebildung gegenüber materialen Normierungen der Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben. An Diesterwegs “Wegweiser” lassen sich zugleich jene Irrtümer und Irrlehren identifizieren, die später zur Dogmatik der Pädagogischen Bewegung gehörten. Sie treten bei ihm in einer durch seine liberale und demokratische Gesinnung abgemilderten Form auf und zeigen daher noch nicht jene Einseitigkeit, die sie unter dem Einfluss völkischer und volksmetaphysischer Fundamentalismen bei einzelnen Protagonisten der Pädagogischen Bewegung annahmen.

Zu den in Diesterwegs “Wegweiser” bereits vorweggenommenen Dogmen der Pädagogischen Bewegung gehören,

- dass die kritische Einsicht in die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen durch die Annahme einer anlagenmäßigen Determination der Bestimmung der Menschen aufgegeben wird,
- dass die widerstreitenden Abstimmungsprobleme zwischen individueller Moralität, freier Geselligkeit, bürgerlichen Tätigkeiten, staatlicher Politik und kirchlicher Religion im Sinne einer aufgegebenen Einheit von Naturgemäßheit und Kulturgemäßheit harmonisiert werden und
- dass Vermittlungsprobleme zwischen künstlichem schulischen Lernen und außerschulischem Leben als lösbar im Sinne einer aufgegebenen, neuen Einheit von Schule und Leben angesehen werden.

Zur Vorgeschichte der Pädagogischen Bewegung im 19. Jahrhundert gehören nicht nur Diesterwegs Vorstellungen zur Reform des staatlichen und öffentlichen Bildungssystems, sondern auch Überlegungen zur Abgrenzung von allgemeiner, beruflicher und spezieller Bildung sowie eine Neubestimmung des Verhältnisses von Schule und Leben, die C.G. Scheibert in seiner Abhandlung “Über das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule” entwickelte und die von der bildungshistorischen Forschung bis heute noch nicht angemessen gewürdigt worden sind. An der Gegenüberstellung von allgemeiner und beruflicher Bildung kritisiert Scheibert, diese sei abstrakt und gehe von der irrigen Annahme aus, dass sich die verschiedenen Formen der Bildung trennscharf in allgemeine und berufliche einteilen und unterscheiden ließen. Da sich jedoch die angeblich allgemein- und berufsbildenden Einrichtungen ihrerseits wieder in niedere und höhere unterscheiden, sei es naheliegend, dass keine von ihnen wirklich allgemein und keine von ihnen auf den gesamten Beruf des Menschen bezogen sei. So sei das, was “das Gymnasium als ein Allgemeines hinstellt, nun eben sein Besonderes”.<sup>81</sup> Nicht anders verhalte es sich bei den beruflichen Schulen, die keineswegs auf eine Teilhabe am allgemeinen Beruf des Menschseins, sondern auf besondere Berufstätigkeiten vorbereiteten.<sup>82</sup> Statt weiterhin die Gebiete der Bildung dualistisch in allgemeine und berufliche einzuteilen, schlägt Scheibert vor, zwischen “Berufs-, Geschäfts- und Kunstschulen” zu unterscheiden.<sup>83</sup> Zur ersten Gruppe rechnet er “die Volksschulen und das Gymnasium mit der Universität”, zur mittleren die “Militär-, Landwirts-, Gewerbe- usw. Schulen” und zur dritten die “Bau- und andere Kunst-Akademien”. Die Schulen des ersten Typs bereiten auf den gesamten Beruf des Menschseins vor, die Einrichtungen des zweiten Typs suchen Einsichten und Kenntnisse zu vermitteln, die “im Leben unmittelbar verbraucht und fürs Bedürfnis und im Geschäft selbst

---

80 Ebd.

81 Vgl. C.G. Scheibert: Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848, S. 2; *Quellentextband 2*, S. 33.

82 Ebd., *Quellentextband 2*, S. 30.

83 Ebd., *Quellentextband 2*, S. 34.

### 1.3 Zur Vorgeschichte der Pädagogischen Bewegung

verwendet werden sollen”, derweil die dritte Gruppe “die höheren, das Leben verschönernden Interessen” bildet.<sup>84</sup>

Mag es auch strittig sein, ob Scheiberts Abgrenzung der zweiten und dritten Gruppe jedermann überzeugen kann, seine Ausführungen zur Abgrenzung von Berufs- und Geschäftsschulen heben die Diskussion über allgemeine und berufliche Bildung auf eine neue Stufe. Zu dieser Unterscheidung führt er aus:

“Beruf ist nicht zu verwechseln mit Beschäftigungsart oder Neigung oder Pflicht. Es soll hier vielmehr ein für allemal darunter die gesamte Lebenssphäre eines Menschen verstanden werden. Den Mittelpunkt bildet das durch seinen äußeren oder inneren Geschäftskreis begrenzte und bestimmte Verhältnis zum Staat und seinen Mitmenschen, den Flächenraum der Berufssphäre bilden alle die aus diesem Mittelpunkt kommenden Strahlen, die den Menschen mit anderen Staatsverhältnissen, anderen menschlichen Interessen, mit Gott und göttlichen Dingen in Verbindung setzen. Mit jeder neuen Beziehung, welche der einzelne Mensch anknüpft, erweitert er die Grenzen seines Berufes, macht er sein Leben reicher, gibt er sich die Möglichkeit einer weiteren Entwicklung; je inniger und fester er alle diese Beziehungen knüpft, desto kräftiger wird sein innerster Lebenskern und desto berufsetreuer heißt er, je vollkommener er allen Beziehungen genügt, desto vollendeter wird er. Nach dem Beruf fragen heißt also nicht bloß nach der Beschäftigungsart im Broterwerb fragen, sondern aufsuchen alle die möglichen, leicht zu ergreifenden, sich notwendig anbietenden oder unabweisbaren Beziehungen, in welche der Mensch vermöge seiner staatlichen Stellung oder Beschäftigungsart hineintreten kann oder muss.”<sup>85</sup>

Aufgabe der Berufsschulen ist es nicht, die Einzelnen auf bestimmte Arten der Beschäftigung vorzubereiten, sondern in ihnen eine “Elastizität” zu entwickeln, die sie in die Lage versetzt, den Beruf des Menschseins in einem allseitig-vielseitigen Sinne auszuüben und aus einem solchen Horizont individuell und gesellschaftlich tätig werden zu können: “Die Triebkraft im Beruf und die Fertigkeit im Geschäft und für das selbe, das sind die Unterscheidungszeichen der beiden Schulga tungen.”<sup>86</sup>

Den Beruf des Menschseins, auf den die höheren Bürgerschulen vorbereiten, unterteilt Scheibert in einen theoretischen und einen praktischen Beruf. Zu ersterem rechnet er “1) Religionskenntnis”, “2) eine abgeschlossene Bildung und [...] eine geistige Befähigung, die realen Zustände geistig aufzufassen”, “3) umgekehrt einen gegebenen oder auch eigenen Gedanken scharf aufzufassen und ihn auf reale Zustände anzuwenden und gleichsam [...] in das Reale einzubilden”, “4) Kenntnis der Nationalkultur” sowie “5) eine Befähigung zum selbständigen Urteilen”. Zur praktischen Seite der beruflichen Bildung gehören “1) Religiosität mit kirchlichem Sinne und angeübte Sittlichkeit”, “2) Tüchtigkeit und Treue im Kleinen”, “3) praktischer Sinn”, “4) Gemein- und Nationalsinn”, “5) Geschmack” im ästhetischen Sinne und “6) ein erstarktes und von den angeführten Motiven getragenes und geläutertes Wollen”.<sup>87</sup>

An dieser Auflistung fällt auf, dass in ihr ein und dieselben Sachverhalte sowohl auf der Seite der theoretischen als auch auf seiten der praktischen Bildung aufgelistet werden. Aufgabe der theoretischen Bildung ist es, den Beruf des Menschseins auf religiöse, empirische, spekulative und national-gesellschaftliche Sachverhalte zu beziehen und sowohl in als auch zwischen diesen die Fähigkeit zu selbstständigen Urteilen zu kultivieren. Hierüber geht die praktische Bildung insofern noch hinaus, als sie die Erziehung vor die Aufgabe stellt, die Kompetenzen der theoretischen Bildung nicht nur im Medium des Wissens und der Erkenntnis, sondern auch im Bereich des Handelns und eigener Entscheidungen zur Geltung zu bringen. Auf den Beruf des Menschseins vorbereitet sein, bedeutet nach der von Scheibert vorgenommenen Unterscheidung und Zuordnung theoretischer und praktischer Kompetenzen, die über unterrichtliche Lehr-Lern-Prozesse vermittelten Einsichten und

---

84 Ebd.

85 Ebd., S. 10f., *Quellentextband 2*, S. 34f.

86 Ebd., S. 11, *Quellentextband 2*, S. 35.

87 Ebd.

## 1. Einleitung: Reformpädagogiken der Moderne

Erkenntnisse auch im individuellen Leben und im Zusammenleben der Menschen, d.h. in einem “kirchlichen” Sinne oder im “Kleinen” und “Praktischen”, im “Nationalen” und “Gemeinsinnigen” und nicht zuletzt in Angelegenheiten des “Geschmacks” und im eigenen “Wollen” und Handeln zur Geltung bringen zu können. An seinen Ausführungen zum “Gemeinsinn”, zum “praktischen Sinn” und zur “Kräftigung des Willens” lässt sich dies verdeutlichen.

Den Gemeinsinn unterscheidet Scheibert vom “Klub- und Klassensinn” sowie “Corps- und Verbindungsgeist”, deren Interessen partiell und partikulär sind. Nur der Gemeinsinnige kann “arbeiten [...], ohne Lohn zu erwarten”, “Opfer “ bringen, ohne “Bürgerrechte zu beanspruchen”, sich fügen, “ohne über Knechtigung zu seufzen”. Damit der Mensch lernen, gemeinsinnig zu denken und zu fühlen, müsse er die Erfahrung einer “realen Beteiligung an einer faktischen Gemeinschaft” machen, die sich der “Idee des wahren bürgerlichen Lebens” verpflichtet weiß.<sup>88</sup> Solcher Gemeinsinn ist nicht ohne “praktischen Sinn” möglich. Hierunter versteht Scheibert die Fähigkeit, “gegebene Gedanken richtig aufzufassen” und diese “auf reale Zustände anzuwenden”, in Kants Terminologie: sowohl aus bestimmender als auch aus reflektierender Urteilskraft heraus tätig zu werden. Damit sich ein solcher praktischer Sinn entwickle, reiche es nicht aus, sich durch Anwendungsbeispiele irgendeiner Praktikabilität des im Unterricht Gelernten zu versichern, wie dies zuweilen anlässlich der Besichtigung von “Fabriken, Fabrikbetriebe[n] und Maschinen” geschieht. “Niemand bekommt schnelle Füße, der einen Schnellläufer sieht [...]. Soll praktischer Sinn angebaut werden, [...] so muss es in der Schule eine Praxis geben; nicht eben allein die des Geistes, und allenfalls des Schreibens und Redens, sondern eine Praxis, die mehr und anderes als Buchstaben und Vorstellungen, anderes als Begriffe und deutsche Aufsätze und Exerzitien macht.”<sup>89</sup> Diese Praxis ist auch für die “Kräftigung des Willens” unerlässlich. Denn die Heranwachsenden müssen, um selber urteilen zu können und gemeinsinnig sowie aus eigenem praktischen Sinn heraus tätig zu werden, einen Willen und eine Tatkraft entwickeln, die wiederum nur “im Tun errungen” wird, “und zwar im Tun, welches nicht nur geistiger Natur ist, sondern welches einen Kampf mit dem Realen zu bestehen hat.”<sup>90</sup>

Aus der Überwindung des falschen Duals von Allgemeinem und Beruflichem und der Neubestimmung des Verhältnisses von Beruflichem und Geschäftlichem zieht Scheibert den Schluss, es gelte die Schulen dahingehend zu reformieren, dass sie nicht länger bloß Stätten des Unterrichts sind, sondern in sich Formen eines “Schullebens” entwickeln, das zur Ausbildung von Gemeinsinn, praktischem Sinn sowie Wille und Tatkraft beiträgt und hier die über Unterricht hinausgehenden Voraussetzungen für eine gelingende pädagogische Praxis sichert. Der Sache nach an Herbarts Unterscheidung zwischen den Aufgaben der Erziehung im Sinne von Unterricht sowie im Sinne von Charakterbildung anschließend, unterscheidet Scheibert zwischen drei Funktionen des Schullebens, zwischen seiner Bedeutung für den Unterricht, seiner sich am Unterricht entfaltenden singulären Bedeutung und jener Bedeutung, die ihm als einem selbstständigen Moment pädagogischen Handelns zukommt.

Dabei lässt er keinerlei Zweifel daran, dass die “Schule [...] Schule bleiben” und dass “ihr praktisches Übungsfeld [...] in ihrem Mittelpunkt, dem Unterricht, wurzeln” muss.<sup>91</sup> Hinsichtlich seiner Form unterscheidet er das Schulleben sowohl vom Leben in der Familie als auch vom Leben im Staat. Folgerichtig weist er als “Gemeinde”, in der die Schüler den größten Teil ihres Schullebens verbringen, das “Klassensystem” aus: “Sie soll nicht bloß da zu da sein, um durch Konkurrenz sein Ehrgefühl zu stacheln und durch das gestachelte Ehrgefühl den Eifer zu beleben, sondern alle Mitglieder der Klasse müssen als Arbeiter an *einem* Werke angesehen werden, bei welchem sie sich gegenseitig unterstützen und fördern.”<sup>92</sup> Das “gemeinsame Werk”, von dem Scheibert hier spricht, ist das Schulleben in der Form des Lebens und

---

88 Ebd., S. 62f., *Quellentextband 2*, S. 36.

89 Ebd., S. 63, *Quellentextband 2*, S. 36f.

90 Ebd., S. 65, *Quellentextband 2*, S. 37f.

91 Ebd., S. 248, *Quellentextband 2*, S. 38.

92 Ebd., S. 250, *Quellentextband 2*, S. 39.

### 1.3 Zur Vorgeschichte der Pädagogischen Bewegung

Lernens in der Klasse. "Störung des Unterrichtes" und "Teilnahmslosigkeit", welche dieses Werk beschädigen, indem sie überflüssiges "Wiederholen" nötig machen und die Freude am Lehren und Lernen verderben, müssen gerügt und sanktioniert werden. Im einzelnen führt Scheibert aus, dass Kinder erst vom Schulleben her begreifen, warum bestimmte Verhaltensweisen, die in der Familie durchaus erlaubt sind, in der Schule als Störung empfunden werden.<sup>93</sup> Umgekehrt seien Verhaltensweisen, die das individuelle und gemeinsame Lernen in der Schule fördern, anzuerkennen. Hierzu zählt Scheibert eine "gute und dem Unterricht förderliche Antwort, eine fleißige Präparation, ein fließendes Übersetzen, ein fehlerfreies Aufsagen der Lektion", aber auch "eine frohe und heitere Stimmung".

Unerlässlich für die Kultivierung eines solchen Schullebens in der Klasse ist es, dass der Lehrer selbst "eine wahre innere Freude an einem solchen Gesamtleben der Klasse beim Unterrichten hat" und sich in unterrichtsmethodischer und didaktischer Hinsicht darauf versteht, Unterricht als eine folgerichtige Entwicklung von Fragen zu konzipieren, die an Erfahrungen der Lernenden anschließen und sich an die Einzelnen wie die Gesamtheit der Schüler richten. "Wie nun die Aufgaben, so bieten alle Fragen in der Klasse, welche nicht bloß das Wiedergeben aus dem Gedächtnis her verlangen oder bloß behufs der gedächtnismäßigen Einprägung getan werden, ganz dieselbe Gelegenheit für das Bewusstsein der Gemeinsamkeit. Jede solche Frage [...] stellt der Klasse ein Problem hin, zu deren Lösung ihr die gehörige Zeit fürs Nachdenken gelassen wird; sie ist abgemessen nach den Kräften der Gesamtheit und nach der durch die Übung gewonnenen Befähigung für ein stilles Nachdenken."<sup>94</sup> Hinzu kommen verschiedene, der Sache nach schon aus Salzmanns Schulversuch in Schnepfenthal bekannte, nun jedoch stärker an den Unterricht gebundene Dienste und Ämter, die Einzelne - unentgeltlich - in und für die Klasse übernehmen. Zu diesen gehören nicht zuletzt die Unterstützung der schwächeren Schüler durch die stärkeren und gegenseitige Hilfeleistungen.<sup>95</sup>

Als Leistungen, die Schüler individuell "in der Vereinzelung" im Schulleben erbringen, empfiehlt Scheibert solche, die nicht vorrangig im Dienste der Klassengemeinschaft vereinbart und gefordert, sondern von Einzelnen aus freien Stücken erbracht werden. Hierzu gehören nicht nur besondere individuelle Anstrengungen im Unterricht wie das "Lernen und schöne Hersagen von Gedichten" oder das "Vorsingen eingeübter Lieder", sondern auch die Einrichtung einer "Klassenbibliothek", die Gründung eines oder mehrerer "Lesezirkel" und Zusammenkünfte in "freien Schülervereinen", in denen sich die Schüler auch über Klassengrenzen hinweg besonderen Studien und Künsten widmen. Diese Vereine brauchen "Statuten", "Strafbestimmungen" und eine "Geschäftsordnung", wählen "Vorstände" und kennen daher Aktivitäten, die über die im Unterricht weit hinausgehen. "Beraten, Streiten, Überlegen, Disputieren" sind in ihnen "ein wesentliches Stück der Beschäftigung".<sup>96</sup>

Darüber hinaus lassen sich Formen des Schullebens denken, welche die Schule mit den außerschulischen Einrichtungen der Gesellschaft, ohne sie an diese auszuliefern, verbinden. Hierzu führt Scheibert aus:

"Die Schule wird erst dann ein Abbild des Lebens und so ein Bildungsmittel fürs Leben sein, wenn sie auch im Großen sich als ein wohlorganisiertes, allen bewusstes, nach einem erkannten Ziel hinstrebendes Ganze kundgibt und in diesem Organismus das Bild des öffentlichen Lebens abspiegelt und im kleinen Bilde darstellt. Dieses Bild hat drei Haupttradien, die Kirche, die Rechtsinstitute, die Wehrverfassung, und innerhalb dieser Belebungs-, Erhaltungs- und Sicherheitsveste birgt sich das gesamte Volksleben, welches sich an Volksfesten dann einmal kundgibt."

---

93 Ebd.

94 Ebd., S. 253, *Quellentextband 2*, S. 40.

95 Ebd., S. 256f., *Quellentextband 2*, S. 41; vgl. auch *Quellentextband 1*, S. 252-260; *Monographieband 1*, S. 150ff., S. 157ff.

96 Ebd., S. 295ff., *Quellentextband 2*, S. 46f.

## 1. Einleitung: Reformpädagogiken der Moderne

Von dieser öffentlichen Form des Schullebens sagt er jedoch zugleich, sie dürfe diese Institutionen ebensowenig nach-“äffen” wie ihr erlaubt sei, das “Familienleben” zu ersetzen oder nachzuahmen:

“Die Schule soll ihre Kirche haben, aber eine Schulkirche, eine Rechtsverfassung, aber für einen Schul- und Knabenstaat, und eine Wehrverfassung, aber wie sie Knaben haben müssen.”<sup>97</sup>

Während in Diesterwegs Überlegungen reformpädagogische Handlungskonzepte und Dogmen angelegt sind, die bereits einige der späteren Trivialisierungen vorwegnehmen, zeichnen sich Scheiberts Vorstellungen zu einer Vermittlung zwischen allgemeinen und beruflichen Bildungskonzepten sowie seine Ausführungen zur Bedeutung, die dem Schulleben neben dem Unterricht in Fragen der Reform der Schule zuzuerkennen ist, durch Abwägungen aus, die vorausblickend bereits auf spätere Fehlentwicklungen aufmerksam machen. Die bei beiden Autoren nachweisbaren reformpädagogischen Überlegungen zeigen zugleich, dass die Pädagogische Bewegung eine Vorgeschichte im 19. Jahrhundert hat, die es ebenso wie die auf die erste pädagogische Bewegung zurückgehende zu erinnern gilt.<sup>98</sup> In ihrem Lichte lassen sich nun die Reformoptionen der Pädagogischen Bewegung genauer fassen und bestimmen.

---

97 Ebd., S. 317, *Quellentextband 2*, S. 48.

98 Vgl. hierzu den Abschnitt “Reformpädagogik vor der ‘Reformpädagogik’” in J. Oelkers: *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München<sup>3</sup>1996, S. 27-73, insbesondere S. 56ff., welcher eine wirkungsgeschichtliche Kontinuität in methodischen Fragen und eine ebensolche Diskontinuität in der Betrachtung des Schullebens annimmt. Dogmen- und theoriegeschichtlich lässt sich, wie am Beispiel Scheiberts gezeigt, auch für das Schulleben eine Kontinuität nachweisen, die bis zur Konzeption und Praxis des von Salzmann gegründeten Schnepfenthaler Instituts zurückverfolgt werden kann.