

## 1. Einleitung: Reformpädagogische Initiativen, staatliche Schulreform und die Entwicklung der modernen Erziehungswissenschaft

Die hier vorgelegte Theorie und Geschichte der Reformpädagogik in Deutschland argumentiert nicht realgeschichtlich, sondern ist problem- und theoriegeschichtlich ausgerichtet.<sup>1</sup> Die Einleitung knüpft an die in den Teilen 1 und 2 bereits ausgeführte Unterscheidung dreier pädagogischer Bewegungen an und benennt einige der erziehungs-, bildungs- und schultheoretischen Grundsatzfragen im Verhältnis von staatlicher Schulreform, reformpädagogischen Initiativen und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung, die am Ende der zweiten Reformbewegung kontrovers diskutiert wurden. Sie schließt mit Hinweisen zu dem für den dritten Teil ausgearbeiteten Ansatz einer parallelen Analyse der Entwicklungen in beiden deutschen Nachkriegsstaaten.<sup>2</sup>

### 1.1 Die drei pädagogischen Bewegungen in Deutschland: Von den unvollendeten Preußischen Reformen über das Scheitern der Pädagogischen Bewegung in der Weimarer Republik zu den Bildungsreformen nach 1945

In theorie- und ideengeschichtlicher Hinsicht unterscheiden sich moderne pädagogische Institutionen von vormodernen Erziehungseinrichtungen dadurch, dass in ihnen Heranwachsende nicht mehr für eine von Geburt, Stand und Gesellschaft her vorbestimmte Lebensform erzogen und unterwiesen werden, sondern sich allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen, die sie in die Lage versetzen sollen, ihre Lebensform und ihren Beruf selbst zu wählen. Begriff und Tatsache der Reformpädagogik hängen untrennbar mit Problemstellungen zusammen, die sich auf die Transformation vormoderner, in enger Abhängigkeit zu Stand, Kirche und Staat stehender Erziehungsverhältnisse in solche einer schulisch organisierten allgemeinen und öffentlichen Erziehung und deren Weiterentwicklung im Kontext sich wandelnder Anforderungen und Lebensverhält-

---

1 In seiner Besprechung der Teile 1 und 2 der Theorie und Geschichte der Reformpädagogik hat M. Depaepe die problemgeschichtlich argumentierende Dialektik von Normal- und Reformpädagogik aus dem Kontext der deutschen Theoriegeschichte und Reformpädagogik herausgelöst und als eine mit dem Anspruch auf universelle Geltung auftretende realgeschichtliche Dialektik missverstanden. An dieser hat er dann vom Standpunkt einer dogmatisch mit dem Anspruch auf weltweite Geltung auftretenden Theorie der Entwicklung von Bildungssystemen eine Kritik geübt, die weder an theoriegeschichtlichen Themen interessiert ist noch zu deren Klärung etwas beiträgt (vgl. Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003), S. 314-320).

2 In Folgenden werden die für das Gesamtvorhaben grundlegende Thesen zur dreiteiligen Konzeption der Theorie und Geschichte der Reformpädagogik in enger Anlehnung an die im Vorwort genannten *Monographiebänden 1 und 2* vorgestellt.

## 1. Einleitung: Reformpädagogische Initiativen, staatliche

nisse beziehen. Die genannten Problemstellungen sind für die gesamte Geschichte des modernen Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland nachweisbar.<sup>3</sup> An ihr lassen sich Reform- und Normalisierungsphasen unterscheiden, in denen reformpädagogische Initiativen, staatliche Schulreformen, pädagogische Reflexionen sowie Bemühungen um eine Konzeptualisierung erziehungswissenschaftlicher Forschung in wechselnden Konstellationen aufeinander folgten.<sup>4</sup>

Wie in den vorliegenden Bänden zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik bereits ausgeführt wurde, entwickelte sich die moderne Pädagogik und Erziehungswissenschaft in Deutschland in drei Phasen, von denen jede besondere reformpädagogische Strömungen und staatliche Bildungsreformen hervorbrachte. Die erste Phase lässt sich gesellschaftshistorisch als Epoche des Übergangs von der feudalen zur bürgerlichen Gesellschaft beschreiben. Sie fällt politisch mit der Entstehung des absolutistischen Staates und ökonomisch mit der Entwicklung des merkantilistischen Wirtschaftssystems zusammen. In reformpädagogischer Hinsicht war sie dadurch gekennzeichnet, dass in ihr auf persönliche Initiative von Schulmännern, die als Privatleute agierten, Erziehungseinrichtungen gegründet wurden, in denen Heranwachsende nicht mehr für einen ihnen von Geburt her vorbestimmten Stand, sondern allgemein gebildet und auf eine ungewisse Zukunft vorbereitet wurden. Im ersten Teil der Theorie und Geschichte der Reformpädagogik wurden drei herausragende Schulversuche dieser Epoche vorgestellt und analysiert. In dem von Basedow 1774 in Dessau gegründeten ersten Philanthropin experimentierten führende Reformpädagogen der Zeit mit neuen Spiel-, Lern- und Lebensformen, welche Heranwachsende in Konkurrenzsituationen versetzten und zu Lernprozessen motivierten, die so weder in den Herkunftsfamilien noch in den traditionellen Standesschulen möglich waren. Salzmann, einer der Mitstreiter und Kritiker Basedows, erweiterte das reformpädagogische Handlungsrepertoire des Philanthropins in dem von ihm 1784 in Schnepfenthal errichteten Erziehungsinstitut um Arbeitsformen, die schulisches Lernen mit Exkursionen in die nähere und weitere Umgebung verbanden und erstmals Projekte einführten, in denen Formen des bürgerlichen Erwerbsstrebens didaktisch genutzt wurden. An dem 1801 in Jenkau eröffneten Conradinum ließ sich schließlich der um 1810 einsetzende Übergang einer philanthropischen Erziehungseinrichtung in eine neuhumanistische Schule beobachten, welche die moderne Schule nicht mehr eine dem Leben subordinierte oder koordinierte, sondern als eine diesem präordinierte Institution für vorwiegend geistig ausgerichtete Bildungsprozesse verstand.<sup>5</sup>

---

3 Vgl. z.B. Basedows Bildungsgesamtplan in der "Vorstellung an Menschenfreunde ..." von 1768, *Quellentextband 1*, S. 51ff.; siehe auch *Monographieband 1*, S. 90ff.

4 Zum Verhältnis von Normal- und Reformpädagogik siehe *Monographieband 1*, S. 16ff.

5 Vgl. die zu den genannten Schulversuchen zusammengestellten Dokumente im *Quellentextband 1*, S. 51ff, S. 227ff., S. 343ff. und ihre Interpretation im *Monographieband 1*, S. 87ff., S. 137ff., S. 188ff.

## *Schulreform und die Entstehung der modernen Erziehungswissenschaft*

Aus der Würdigung und Kritik dieser und weiterer Experimente, die in Reforminstituten der Philanthropen und Neuhumanisten durchgeführt wurden, konnten Einsichten in die Grundstruktur moderner Erziehung und Unterweisung und die Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Bildungsreform gewonnen werden. Eine systematische Fassung dieser Einsichten gelang in den als Handlungstheorien konzipierten Erziehungs-, Bildungs- und Institutionentheorien, die Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts von Trapp, W. von Humboldt, Herbart, Schleiermacher, Hegel und anderen ausgearbeitet wurden.<sup>6</sup> Sie entfalteten zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine erste umfassende praktische Wirksamkeit im Kontext der Pogrammatik der Preußischen Reformen. Die von Humboldt konzipierte Bildungsreform sah eine Gliederung des Bildungssystems vor, welche die Schulen nicht mehr unterschiedlichen Ständen und Berufen zugeordnete, sondern nach horizontal aufeinander folgenden, allgemeinbildenden Schulstufen ordnete, die jeweils Übergänge in die nächst höhere Unterrichtsstufe oder den Eintritt in berufliche Bildungsprozesse erlauben.<sup>7</sup>

Der Erfahrungs- und Erkenntnisgewinn der ersten reformpädagogischen Bewegung lässt sich u.a. am Begriff individueller Bildsamkeit und am Verständnis des Generationenverhältnisses festmachen.<sup>8</sup> Die Lernfähigkeit und Bestimmung der Einzelnen wurde als eine solche interpretiert, die weder durch Naturanlagen noch durch die Gesellschaft im Vorhinein festgelegt ist, sondern offen und unbestimmt lässt, was ein jeder lernen kann und welche Bestimmung er für sich wählen wird. Mit dem Begriff der unbestimmten Lernfähigkeit oder Bildsamkeit veränderte sich das traditionelle Generationenverhältnis und die in es eingefügte kategoriale Grundstruktur der pädagogischen Praxis. Die traditionelle Erziehung hatte die Bestimmung der Einzelnen als vom Vater auf den Sohn, von der Mutter auf die Tochter übergehende definiert. Das neue Generationenverhältnis zeichnete sich gegenüber dem traditionellen dadurch aus, dass ihm zufolge nicht nur die Heranwachsenden, sondern auch ihre erwachsenen Bezugspersonen nicht darum wissen, wie sich die Gesellschaft verändert und was aus den Einzelnen wird. Mit dem Wandel im Bildsamkeitsverständnis und Generationenverhältnis ging ein Wandel in der Struktur der Erziehungsinstitutionen einher. Neben die Erziehung in Familie, Stand und ständischen Erziehungseinrichtungen trat - erst in den höheren Schichten und später für alle Heranwachsende - eine in allgemeinen Schulen organisierte Erziehung und Unterweisung. Sie sucht seitdem Lernprozesse zu fördern, die nicht mehr auf eine vorbestimmte, sondern auf eine unbestimmte Zukunft

---

6 Zur Diskussion über die moderne Schule siehe die im ersten und letzten Kapitel des *Quellentextbandes 1* zusammengestellten Dokumente (S. 13-49; S. 421-458) und ihre Interpretation im *Monographieband 1*, S. 59ff. und S. 303ff.

7 Siehe hierzu und zum folgenden die ausgewählten Dokumente im *Quellentextband 1* und ihre Interpretation im *Monographieband 1*.

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

## 1. Einleitung: Reformpädagogische Initiativen, staatliche

hin ausgerichtet sind.<sup>9</sup>

Die Herausbildung der Konzeption der allgemeinbildenden Schule kann als das eigentliche Resultat der ersten pädagogischen Bewegung angesehen werden. Zusammen mit der Transformation der vormodernen in die moderne Familie gründet sich ihre pädagogische und gesellschaftliche Legitimität darauf, dass Kinder in modernen Familien der Tendenz nach als werdende Persönlichkeiten anerkannt und Schulen als Orte einer systematischen Erziehung und Unterweisung konzipiert werden, die nicht den Gesamttraum der Erziehung umfasst, sondern die familiäre und außerschulische Erziehung und Sozialisation ergänzt. Die moderne Schule trat zur Familien-erziehung als eine neue Form des Lehrens und Lernens hinzu, die Heranwachsende nicht gemäß unmittelbar von ihren Bezugspersonen oder der Gesellschaft gesetzten Zielen erzieht, sondern auf übergreifende, allgemeine Aufgaben vorbereitet.<sup>10</sup> Zu diesen gehört, dass sich Heranwachsende auf einer ersten Schulstufe in Elementarschulen die Muttersprache im Medium der Schrift neu aneignen und dann in einer zweiten Schulstufe lernen, den Horizont unmittelbarer Erfahrung zu transzendieren. In der auf die Elementarschule folgenden mittleren Schulstufe werden Weiterführung und zwischenmenschlicher Umgang um muttersprachliche, fremdsprachliche, mathematische, naturkundliche sowie gesellschaftlich-historische, ästhetische (musikalische und künstlerisch-gestaltende) und religiöse Wissensformen, -techniken und Kompetenzen erweitert, deren Aneignung an das Medium der Schriftsprache gebunden ist. Auf einer dritten allgemeinen Stufe schulischer Erziehung und Unterweisung geht es abschließend darum, auch den Horizont der schulischen Kunden zu überschreiten und die Anfangsgründe der neuzeitlichen Wissenschaften zu erlernen sowie die Blickwechsel zu analysieren und zu reflektieren, die in den Übergängen von der Muttersprache zur Schriftsprache und von dieser zu den schulischen Kunden und zu den Aussagesystemen der Wissenschaften zu vollziehen sind.<sup>11</sup>

Der Transformationsprozess war mit Differenzenerfahrungen verbunden, die das Verhältnis der sich professionalisierenden Erziehung zu den anderen ausdifferenzierten gesellschaftlichen Systemen, insbesondere zu Kirche, Staat, Berufsleben und Sitte, betreffen und sich sowohl auf die Wirkungsweise erzieherischer Einflussnahmen als auch auf die Aufgaben der pädagogischen Praxis und ihre Institutionalisierung beziehen. Die in den Schulversuchen der pädagogischen Aufklärer und Neuhumanisten vor dem Hintergrund der sich ändernden Verhältnissen zwischen Leben, Schule und Erziehung unternommenen Experimente wurden in der pädagogisch interessierten

---

9 Siehe die erziehungs- und bildungstheoretischen Ausführungen in den Abschnitten 4.1 und 4.2 im *Monographieband 1*.

10 Siehe hierzu die Ausführungen zur schultheoretischen Diskussion im *Monographieband 1*, Abschnitt 4.3.

11 Vgl. hierzu D. Benner: Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2002), S. 68-90.

## *Schulreform und die Entstehung der modernen Erziehungswissenschaft*

Öffentlichkeit kontrovers diskutiert und in den sich neu formierenden pädagogischen Handlungstheorien differenziert reflektiert.<sup>12</sup> Die Preußischen Reformen boten einen Gesamtrahmen für eine Gesellschaftsreform, die sich der Tendenz nach auf alle Bereiche des gesellschaftlichen Handelns bezieht. Sie setzten sich aus Reformen der Kommunalverfassungen, des Lebens und Arbeitens auf dem Lande, der Gewerbe- und Zunftordnungen, der Militärlaufbahnen, der Verwaltung und des Erziehungswesens zusammen. Sie zielten darauf, die Selbstverwaltung der Gemeinden zu fördern, die Leibeigenschaft aufzuheben, die Leistung der agrarischen Produktion und des Handwerks anzuheben, auch Nicht-Adeligen einen Zugang zu den höheren Rängen zu öffnen. Die Reformer hofften, durch die Gewährung bürgerlicher Freiheiten die Handlungsspielräume für selbstbestimmte Aktivitäten der Einzelnen erhöhen und die Leistungsfähigkeit der Gesamtgesellschaft und ihrer Teilsysteme steigern zu können. Ein voller Erfolg blieb den Reformen jedoch zunächst versagt, weil die Bildungsreform als letzte unter den Reformen konzipiert und dann nicht einmal wie geplant durchgeführt und das weitergehende Reformziel einer Transformation des Politiksystems aufgrund des Widerstands des Adels und der fehlenden Bereitschaft des Königs, auf einen Teil seiner Macht zu verzichten, nicht erreicht wurde. Die nicht zustande gekommene Reform des Politiksystems führte schließlich dazu, dass die für das Gelingen aller Reformen unverzichtbaren demokratischen Mitwirkungsrechte der Bürger nicht auf Dauer gestellt werden konnten und in der mit dem Wiener Kongress einsetzenden Restaurationsphase zurückgenommen wurden.

Aus den ungelösten Reformproblemen der ersten pädagogischen Bewegung entstanden Folgeprobleme, die später in einer zweiten und dritten Reformphase erneut thematisiert und bearbeitet wurden. Auf die reformpädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Ende der Preußischen Reformen folgte zunächst eine Normalisierungsphase, in der sich die moderne Schule als eine staatliche Einrichtung für schulisch institutionalisierte Lehr-Lern-Prozesse allgemein durchsetzte. Als Institution des Staates entwickelte sich das Schulwesen in Deutschland im 19. Jahrhundert nicht zu einer an individuellen und öffentlichen Bildungsaufgaben gleichermaßen ausgerichteten Einrichtung, welche Heranwachsenden eine umfassende Menschen- und Bürgerbildung vermittelt. An die Stelle der Reformkonzeption der Preußischen Reformer trat vielmehr eine Schulpolitik, welche ein in verschiedene Schultypen gegliedertes Schulwesen durchsetzte, die Vermittlung von Grundqualifikationen mit einer Erziehung von Untertanen verband und die Bildung der Einzelnen nach Gesichtspunkten ihrer Brauchbarkeit für niedere und höhere Berufe regelte.<sup>13</sup>

---

12 Siehe hierzu die Berichte über interne und externe Kritiken der Schulversuche der Philanthropen und Neuhumanisten in den Abschnitten 3.1.7, 3.2.6, 3.3.5 und 3.4.1 im *Monographieband I*; siehe auch ebd. das Kapitel 4.

13 Zur Entwicklung der deutschen Schule im 19. Jahrhundert siehe H.-G. Herrlitz/W. Hopf/H. Titze: *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung.* Weinheim und München 2019; zur g Entwicklung im 20. Jahrhundert, insbesondere in

## 1. Einleitung: Reformpädagogische Initiativen, staatliche

Der zweiten pädagogischen Bewegung gingen Kritiken am staatlichen Schulwesen des 19. Jahrhunderts voraus, welche die Schulen mit Unterrichtskasernen verglichen, in denen Heranwachsende nicht zum Selbstdenken und -urteilen erzogen, sondern einer Gesinnungs- und Gehorsamserziehung unterworfen werden, die nicht an der Hervorbringung mündiger Bürger, sondern an der Sicherung der Loyalität des Volkes gegenüber der Obrigkeit interessiert war.<sup>14</sup> Ihre Protagonisten fanden Ende des 19. Jahrhunderts nicht die von den preußischen Schulreformern konzipierte öffentliche Schule, sondern eine Schule vor, in der wichtige Grundsätze moderner Erziehung verletzt wurden. Das staatliche Schulsystem erweiterte nicht Erfahrung und Umgang aller Heranwachsenden, wie von Herbart 1806 gefordert, zu neuzeitlicher Wissenschaft, reflektierender Kunst, öffentlicher Politik und reflektierender Religion, sondern die meisten Heranwachsenden von einer wissenschaftlichen und überkonfessionellen Grundbildung aus.

Weite Teile der Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts einsetzenden Pädagogischen Bewegung knüpften nicht an die Schulreformvorstellungen der preußischen Reformen an, sondern suchten die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verstärkt vorgenommene Ausrichtung schulischer Erziehung und Unterweisung an den Interessen des Obrigkeitsstaates auf anderen Wegen zu verändern. In den Landerziehungsheimen und Lebensgemeinschaftsschulen traten an die Stelle der staatlichen Schule Einrichtungen, in denen die für die moderne Schule grundlegende Trennung von Schule und Leben aufgehoben und durch Formen eines Lernens und Zusammenlebens ersetzt wurden, die eine Einheit von Leben und Lernen anstrebten. Insbesondere die von H. Lietz gegründeten Landerziehungsheime und die Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen um W. Lottig versuchten die Künstlichkeit moderner, schulisch organisierter Lehr-Lern-Prozesse durch Konzepte eines unmittelbar lebensbedeutsamen Erfahrungslernens zu überwinden, das nach dem Vorbild des Zusammenlebens in dörflichen Lebensgemeinschaften organisiert wurde bzw. Vorstellungen einer von der Jugend ausgehenden, durch diese selbst geführten Bewegung folgte. Andere Richtungen der Pädagogischen Bewegung experimentierten dagegen mit Konzepten zur Entwicklung einer liberalen Gesprächskultur (B. Otto) oder arbeiteten mit Programmen einer Erziehung von Weltbürgern (P. Geheeb), die durch Begegnungen mit fremden Kulturen die Eigenarten nationaler Kulturen kennen und analysieren lernen. Wieder andere hielten stärker an überkommenen schulischen Lehr- und Lernformen fest und reicherten diese durch reformpädagogische Arbeits- und Lebensformen an (P. Petersen) oder entwickelten Schul- und Unterrichtsmodelle,

---

der Zeit von 1945 bis 1989, siehe G. Geißler: Schule und Politik im geteilten Deutschland. 1945 bis 1989. (voraussichtlicher Erscheinungstermin 2004/05).

14 Vgl. hierzu die Auszüge aus Abhandlungen von Diesterweg, Scheibert und Rein im *Quellentextband 2*, S. 17-54; siehe auch die Ausführungen zur Schulentwicklung und Schulpädagogik und zur Vorgeschichte der Pädagogischen Bewegung im 19. Jahrhundert im *Monographieband 2*, S. 21-56.

### *Schulreform und die Entstehung der modernen Erziehungswissenschaft*

die sozial benachteiligten Schülergruppen (Berliner Rütli-Schulen) eine besondere Förderung zukommen ließen bzw. die Schule in den Dienst der Herbeiführung einer klassenlosen sozialistischen Gesellschaft (Karl-Marx-Schule) stellten.<sup>15</sup>

Die Landerziehungsheimbewegung und die von ihr inspirierten Lebensgemeinschaftsschulen gingen - wie andere Versuche der Pädagogischen Bewegung auch - von einem Verständnis menschlicher Bildungsamkeit aus, das oft nicht mehr um die Unbestimmtheit, Unentschiedenheit und Unentscheidbarkeit der anthropologischen Grundlagen der Erziehung (Schleiermacher) wusste, sondern vielfach nativistischen Vorstellungen einer weitgehend feststehenden Determination der Lernmöglichkeiten durch natürliche Begabungen anhing. Dem verkürzten Bildungsamkeitsbegriff entsprach ein Generationenverständnis, das Kindheit nicht mehr als eine den Erwachsenen unbekante, lernoffene Lebensphase interpretierte, sondern unterstellte, die Reformpädagogen wüsten, was Kinder sind und wie diese sich "natürlich" entwickeln. An die Stelle der in der ersten pädagogischen Bewegung propagierten Erziehungsvorstellung, Lernprozesse Heranwachsender durch Aufforderungen zur Selbsttätigkeit zu stimulieren, so dass die Lernenden als Mitkonstruktoren ihres Wissens und Könnens anerkannt werden, traten in der Pädagogischen Bewegung Vorstellungen von einer quasi-natürlichen Entwicklung von Kindern, die es durch Erziehung nicht zu stören gelte. Unter dem Einfluss solcher Maximen wandelte sich das Erzieher-Zögling-Verhältnis von einer Interaktionsform, in der um die Unbestimmtheit der Heranwachsenden gewusst wird, zu einer Beziehung, in der der Erzieher und Lehrer ihren Zöglingen als Freund und Berater, als Vertrauter und Lebensgefährte entgegentreten.<sup>16</sup>

Die Ideologie einer Pädagogik "vom Kinde aus" und die Konzepte einer Erziehung des "Wachsenlassens" führten zusammen mit dem von der Generationendifferenz zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden weitgehend abstrahierenden Gemeinschaftsideal dazu, dass weite Teile der Pädagogischen Bewegung letztlich über keinen angemessenen Begriff von den Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen der Schule als Institution mehr verfügten. Die Landerziehungsheime und die Lebensgemeinschaftsschulen verkannten in ihrer Praxis zunehmend, dass die moderne Schule als eine gesellschaftlich notwendige Alternative zu vormodernen Lern- und Lebensformen entstanden war. Sie bemerkten erst spät, dass die von ihnen propagierten Alternativen zur schulisch institutionalisierten Erziehung und Unterweisung letztlich daran scheitern mussten, dass die angestrebte Rückkehr in einfache Lebensformen in modernen Gesellschaften nicht möglich ist.

In erziehungs- und bildungstheoretischer Hinsicht erfolgreicher verliefen

---

15 Vgl. hierzu die Dokumente aus wichtigen Schulversuchen der Pädagogischen Bewegung im *Quellentextband 2* und ihre Interpretationen im *Monographieband 2*.

16 Vgl. hierzu die Ausführungen zu den veränderten Problemstellungen der Pädagogischen Bewegung im *Monographieband 2*, S. 57ff.

## 1. Einleitung: Reformpädagogische Initiativen, staatliche

dagegen jene Schulversuche der Pädagogischen Bewegung, die - wie die Hauslehrerschule von B. Otto - zwischen den Aufgaben des Unterrichts und des Schullebens deutlich unterschieden und beide noch einmal von den Formen des Zusammenlebens der Generationen und den Lebensformen der Heranwachsenden außerhalb der Schule abgrenzten. Diese Schulen, zu denen auch die Berliner Rütlichulen und die Karl-Marx-Schule von F. Karsen in Neukölln sowie mit gewissen Abstrichen die Jena-Plan-Schule von P. Petersen gehörten, kombinierten in ihren Erziehungs- und Unterrichtsexperimenten die bereits von der ersten pädagogischen Bewegung entwickelten und von der zweiten wiederentdeckten Arbeitsformen eines Lernens durch Erkundungen sowie in Vorhaben und Projekten mit schultypischen Lehr-Lernformen eines fachlichen Unterrichts und suchten Übergänge zwischen beiden Verfahren für Lehr-Lern-Prozesse zu nutzen. Ungeachtet zahlreicher Differenzen im einzelnen, unterschieden sie sich von den Reformanstalten der Landerziehungsheimbewegung und den Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen dadurch, dass sie an wesentlichen Merkmalen schulischen Lehrens und Lernens festhielten. Insbesondere die Karl-Marx-Schule widmete sich intensiv der Aufgabe, das Erfahrungs- und Umgangswissen der Schüler durch schulische Kunden und Wissensformen zu erweitern, und legte besonderen Wert darauf, ihren Schülern die Anfangsgründe der neuzeitlichen Wissenschaften zu vermitteln.

Trotz der weitverbreiteten Ideologien einer Lebensgemeinschaftserziehung "vom Kinde aus" lässt sich die zweite pädagogische Bewegung als ein Versuch wüchtigen, einen Teil der Experimentierfreiheit, welche die erste pädagogische Bewegung hervorgebracht hatte, für die Arbeit in privaten Schulen sowie im staatlichen Schulwesen wiederzugewinnen und fruchtbar zu machen. Die wissenschaftliche Pädagogik erkannte früh die handlungstheoretischen Defizite der Pädagogischen Bewegung und suchte diese im Anschluss an die auf die erste pädagogische Bewegung zurückgehende Tradition pädagogischer Handlungstheorien sowie in Anknüpfung an neue geisteswissenschaftliche und philosophische Strömungen oder durch eine Hinwendung zur empirischen Forschung zu bearbeiten. So entstanden aus der Kritik der Pädagogischen Bewegung die Neuansätze einer geisteswissenschaftlichen, erzie- hungs- und bildungsphilosophischen sowie empirisch experimentierenden und forschenden Erziehungswissenschaft.<sup>17</sup>

Die Neukonzeptualisierung der Erziehungswissenschaft als einer theoretisch und empirisch forschenden Disziplin konnte die Probleme der zweiten pädagogischen Bewegung in Deutschland jedoch nicht lösen. In einigen ihrer Strömungen - wie z.B. in den Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen - kündigte sich ihr Ende dadurch an, dass ihre Einrichtungen aufgrund sinkender Schülerzahlen allmählich ihre Klientel verloren, andere - wie der Jena-Plan-Pädagogik - fanden aufgrund ihrer Gemeinschafts-

---

17 Siehe hierzu die Ausführungen zur Wiederentdeckung der pädagogischen Handlungstheorien und zur Neukonzeption der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin im *Monographieband 2*, S. 3 15 ff.

## *Schulreform und die Entstehung der modernen Erziehungswissenschaft*

ideologie schon früh Anschluss an die nationalsozialistische Bewegung. Wiederum andere - wie die Odenwaldschule von P. Geheeb und die Karl-Marx-Schule von F. Karsen - wurden wegen ihrer Distanz zur nationalsozialistischen Bewegung geschlossen bzw. in andere Einrichtungen überführt.<sup>18</sup>

Ungeachtet der Unterschiedlichkeit der Gründe ist das Scheitern der zweiten mit dem Scheitern der ersten pädagogischen Bewegung insofern verbunden, als es in der zweiten Reformbewegung nicht gelang, fruchtbare Wechselwirkungen zwischen dem nach dem Ersten Weltkrieg errichteten demokratischen Politiksystem, reformpädagogischen Experimenten und einer Liberalisierung der Lebensformen auf Dauer zu stellen. In der Weimarer Republik wurde zwar auf der Ebene des Politiksystems der in den Preußischen Reformen nicht gelungene Übergang von der absoluten in eine konstitutionelle Monarchie und der im Kaiserreich nicht vollzogene Übergang von einer konstitutionellen Monarchie in eine parlamentarische Demokratie mit der Verspätung eines Jahrhunderts gleichsam nachgeholt. Vor dem Hintergrund des Weimarer Parteienstreits, in dem Regierung und Opposition gleichermaßen den Staat schwächten, wenn sie abwechselnd das Volk zum Widerstand auf die Straße riefen, und angesichts der Tatsache, dass die Intellektuellen der neuen Verfassung zumeist mit Skepsis und Distanz gegenüber standen, kam es in den Schulen und in der Öffentlichkeit nur zögernd und ansatzweise zu einer Einführung demokratischer Diskurs- und Lebensformen. Mit ihrer Gemeinschaftsideologie und ihren Vorstellungen von einer Einheit von Leben, Lernen und Arbeiten fielen zahlreiche Richtungen der zweiten pädagogischen Bewegung in Deutschland hinter die moderne Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Systeme in solche der Arbeit, der Erziehung, der Politik und der Religion und die Unterscheidungen zwischen Familie, Gesellschaft, Staat und Öffentlichkeit zurück. Hierauf wiederum ist zurückzuführen, dass weite Teile der Pädagogische Bewegung sich nicht rühmen konnten, Wesentliches zur Festigung der neuen Staatsform beigetragen zu haben. Aus vielen ihrer Einrichtungen wurden 1933 nationalsozialistische Erziehungsanstalten.<sup>19</sup>

Nach dem Ende der nationalsozialistischen Diktatur traten im Bereich der Reform des Erziehungs- und Bildungswesens Aufgaben und Probleme in den Vordergrund, die unter der Maxime einer Pädagogik "vom Kinde aus" bzw. im geschlossenen Horizont einer Gemeinschaftserziehung nicht angemessen thematisiert werden konnten und daher nach anderen erziehungs-, bildungs- und schultheoretischen Konzepten verlangten. Hinzu kamen Reformaufgaben in den Bereichen Politik, Recht, Wirtschaft und Religion, die ebenfalls mit dem Problem konfrontiert waren, wie eine demokrati-

---

18 Siehe hierzu die Darstellung der Versuche im *Monographieband 2*.

19 Zu den Ausnahmen gehörten u.a. die Odenwaldschule und einige Berliner Schulen; siehe hierzu den *Quellentextband 2*, S. 176f., S. 351ff. und S. 403ff. sowie den *Monographieband 2*, S. 110ff., S. 238ff. und S. 268ff.

## 1. Einleitung: Reformpädagogische Initiativen, staatliche

sche Gesellschaftsordnung verfasst sein müsse, die einen erneuten, mit legalen Mitteln erfolgenden Übergang von der Demokratie in ein totalitäres System verhindern, zumindest erschweren könne. Unter Schulreformern im Westen wie im Osten Deutschlands wurde darüber hinaus die Frage diskutiert, wie das Verhältnis der verschiedenen Bereiche der gesellschaftlichen Praxis zur institutionalisierten Erziehung und Bildung so zu regeln sei, dass indoktrinierende Einflussnahmen des Staates auf die Schulen und deren erneute Indienstnahme für totalitäre Zwecke ausgeschlossen werden.

### 1.2 Die ungelösten Probleme im Verhältnis von staatlicher Bildungsreform, reformpädagogischen Initiativen und wissenschaftlicher Pädagogik

Die in Deutschland nach 1945 einsetzende und auch heute noch andauernde dritte Reformbewegung sah sich von Beginn an mit Aufgaben und Problemen konfrontiert, die in den vorausgegangenen pädagogischen Bewegungen zwar zuweilen gesehen und diskutiert, nicht aber gelöst worden waren. Ein Teil dieser Probleme bezog sich auf die institutionentheoretische Frage, ob die zu reformierende Schule im Hinblick auf die neue demokratische Struktur des Politiksystems als ein einheitliches, horizontal differenziertes oder als ein vertikal gegliedertes Schulsystem konzipiert werden solle. Ein anderer Teil hing mit der bildungstheoretischen Frage zusammen, ob die Legitimation der Inhalte künftig einer einheitlichen Begründung folgen oder jene Unterscheidungen zwischen volkstümlicher und wissenschaftlicher Grundbildung fortschreiben solle, die das gegliederte Schulwesen im 19. Jahrhundert bestimmt hatten. Ein dritter Teil der Probleme betraf schließlich die erziehungstheoretische Frage, wie der Auftrag und die Wirksamkeit der Schule zu definieren und von jenen der Familienerziehung zu unterscheiden sowie zu sozialisatorischen Erfahrungen in Familie, Schule und außerschulischer Lebenswelt in Beziehung zu setzen seien.<sup>20</sup>

Das folgende Schema listet Fragen zum Verhältnis von staatlicher Bildungsreform, reformpädagogischen Initiativen und wissenschaftlicher Pädagogik getrennt nach erziehungs-, bildungs- und institutionentheoretischen Problemstellungen auf. Es bietet einen formalen Ordnungsrahmen an, in den sich die Antworten eingetragen lassen, die auf sie in der ersten und zweiten pädagogischen Bewegung gegeben wurden. Was die zweite Bewegung betrifft, wird dabei noch einmal zwischen den Argumentationsstrategien der empirischen, geisteswissenschaftlichen und erziehungs- sowie bildungstheoretischen Neuansätze wissenschaftlicher Pädagogik im 20. Jahrhundert unter-

---

20 Die folgenden Ausführungen fassen Fragen, Antworten und ungelöste Probleme der ersten und zweiten pädagogischen Bewegung zusammen, die im jeweils letzten Kapitel des *Monographiebandes 1* und des *Monographiebandes 2* vorgestellt worden sind.

*Schulreform und die Entstehung der modernen Erziehungswissenschaft*

schieden.<sup>21</sup> Diesen gelang es zwar, Einseitigkeiten und Grenzen der Konzepte der Pädagogischen Bewegung offenzulegen, nicht jedoch miteinander abgestimmte Theorien der Erziehung, der Bildung und der Institutionalisierung der pädagogischen Praxis zu entwickeln, die der künftigen Praxis zur Anleitung und Orientierung hätten dienen und den Streit über die Ausrichtung der Reform des Erziehungs- und Bildungswesens versachlichen können. Die in den Ansätzen zu einer theoretisch reflektierenden Pädagogik und forschenden Erziehungswissenschaft skizzierten Antworten leiten schließlich zu jenen ungelösten Reform- und Reflexionsproblemen über, die nach 1945 im Zentrum der dritten pädagogischen Bewegung in beiden deutschen Nachkriegsstaaten standen.

*Systematisches Tableau  
der Fragen, Antworten und ungelösten Probleme  
der ersten und zweiten pädagogischen Bewegung*

	Theorie der Erziehung	Theorie der Bildung	Theorie der Schule
Erste pädagogische Bewegung			
Zweite pädagogische Bewegung			
Empirisch-experimentelle Pädagogik			
Geisteswissenschaftliche Pädagogik			
Erziehungs- und Bildungsphilosophie			
Ungelöste Fragen und Probleme			

Auf die Frage nach der Eigenart pädagogischen Wirkens hatten verschiedene Strömungen der Pädagogischen Bewegung sehr verschiedene, nicht ohne weiteres mitein-

---

21 Vgl. hierzu die entsprechenden Unterabschnitte des 4. Kapitels im *Monographieband 2*, S. 315 ff, 336ff, S. 351 ff.

## 1. Einleitung: Reformpädagogische Initiativen, staatliche

ander synthetisierbare Antworten gegeben.<sup>22</sup> Einige ihrer Richtungen setzten auf eine Erziehung, die unter der Maxime des "Wachsenlassens" der Entwicklung der Heranwachsenden freien Lauf gewährte, andere betonten die Notwendigkeit einer führenden pädagogischen Einflussnahme und Tätigkeit. Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik hoffte den zwischen den verschiedenen Richtungen ausgetragenen Streit dadurch entscheiden zu können, dass sie nach der richtigen Mischung und Zuordnung von Führen und Wachsenlassen fragte. Parallel dazu arbeiteten empirische Forscher aus dem Kreis der Experimentellen Pädagogik und der Feldforschung an der Aufstellung allgemeiner Gesetzmäßigkeiten, die Auskunft über den interdependenten Wirkungszusammenhang zwischen psycho-sozialen Bedingungen, verschiedenen Lehr-Lern-Methoden und Medien sowie pädagogischen Handlungszielen geben und in Erziehung und Unterricht zu beachten sind.<sup>23</sup>

Erziehungstheoretiker erinnerten an die in der ersten pädagogischen Bewegung bereits gewonnene und in der zweiten Bewegung nivellierte Einsicht, dass pädagogische Wirkungen über eine für Lern-Prozesse konstitutive Selbsttätigkeit vermittelt sind, die in dreifacher Hinsicht zu differenzieren ist und weder unter der Maxime des Führens noch unter jener des Wachsenlassens erfasst werden kann. A. Petzelt, ein führender Vertreter der neukantianischen Erziehungsphilosophie in Deutschland, unterschied zwischen einer auf Gegenstände des Wissens und des Unterrichts bezogenen Selbsttätigkeit und einer anderen Form von Aktivität, die der Entwicklung von Haltungen und Einstellungen zugrunde liegt. In ersterer geht es um ein Etwas-Wissen in der Korrelation von Lernendem und Welt, in letzterer um ein Sich-Wissen in der Beziehung des Lernenden zu sich selbst. Beiden ordnete er eine dritte Aktivitätsform zu, in der Heranwachsende das Verhältnis von Wissen und Haltung reflektieren und über deren konkrete Verbindung im Handeln entscheiden. Von dieser entscheidungsbezogenen Aktivitätsform sagte Petzelt, sie könne nur außerhalb pädagogischer Situationen praktisch werden, denn sie verlange, dass Erwachsene und Heranwachsende sich nicht mehr in den Rollen von Lehrern und Schülern bzw. Erziehern und Zöglingen begegnen, sondern in interaktive Handlungssituationen eintreten, in denen es letztlich keine Lehrer und Erzieher mehr gibt.<sup>24</sup>

Die empirischen, geisteswissenschaftlichen sowie erziehungs- und bildungsphilosophischen Richtungen erhoben gegeneinander den Anspruch, über die jeweils sachangemessenere Konzeption pädagogischer Wirkungsanalyse und -forschung zu verfügen. So forderte die Geisteswissenschaftliche Pädagogik mit Verweis auf den hermeneutischen Charakter ihrer Fragestellung einen Vorrang gegenüber den Resultaten

---

22 Zu den Antworten am Ende der ersten pädagogischen Bewegung siehe den Abschnitt 4.1 im *Monographieband 1*, S. 259 ff.

23 Siehe hierzu die Ausführungen im *Monographieband 2*, S. 318 ff., S. 321 ff., S. 327 ff.

24 Vgl. A. Petzelt: *Grundzüge systematischer Pädagogik*. Freiburg<sup>3</sup>1964, S. 17 ff.

## *Schulreform und die Entstehung der modernen Erziehungswissenschaft*

empirischer Forschung, die Empirische Pädagogik wegen der Objektivität für ihre Erkenntnisse einen Vorrang vor jenen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und die philosophisch argumentierende Pädagogik für ihre grundagentheoretischen Einsichten einen Vorrang gegenüber geisteswissenschaftlichen und erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnissen. Keine der drei Richtungen konnte eine allgemein überzeugende Theorie pädagogischen Wirkens vorlegen. Jede untersuchte Teilaspekte der Frage, was unter pädagogischen Wirkungen zu verstehen ist, ohne dass sich ihre Befunde in einen übergreifenden, in sich stimmigen Gesamtzusammenhang einfügen ließen.

Ein solcher Befund muss nicht notwendig negativ bewertet werden. Er könnte Anlass geben, künftig zwischen einer innerpsychischen Kausalität von Lern-Prozessen, einer handlungstheoretischen Kausalität pädagogischer Interaktionen sowie gesellschaftlichen Einwirkungen auf Lehr-Lern-Prozesse deutlicher zu unterscheiden. Diese müssen keineswegs alle ein und derselben Gesetzmäßigkeit folgen, sondern können durchaus unterschiedlichen Erklärungen zugänglich sein bzw. zugeführt werden. Durch eine Pluralisierung der Zugriffsweisen ließe sich der Sachverhalt "Kausalität pädagogischen Einwirkens" womöglich so erweitern, dass nicht nur in der handlungstheoretischen Diskussion, sondern auch in der empirischen Forschung die individuelle von der gesellschaftlichen Seite pädagogischen Handelns unterschieden und die Beziehungen zwischen beiden differenziert erfasst werden.<sup>25</sup> In der Analyse der reformpädagogischen Versuche und bildungspolitischen Reformkonzepte der dritten pädagogischen Bewegung soll u.a. geklärt werden, in wieweit es dieser gelang, den im ersten Drittel des 20. Jahrhundert bereits erreichten Problemstand weiterzuentwickeln und handlungstheoretische Praxis- sowie erziehungswissenschaftliche Forschungskonzepte auszuarbeiten, die dem Sachverhalt "pädagogische Kausalität" angemessen sind.

Eine analoge Problemstellung lässt sich für die im Tableau als eigener Bereich ausgewiesene bildungstheoretische Reflexion und Erörterung der Normprobleme der Erziehung identifizieren. Die in Auseinandersetzung mit der ersten pädagogischen Bewegung entstandene pädagogische Handlungstheorie hatte die Aufgaben moderner Erziehung an Abstimmungsproblemen zwischen der individuellen Existenz und bürgerlicher Koexistenz ausgerichtet und zwischen einer individuellen und einer gesellschaftlichen Seite der Erziehung unterschieden.<sup>26</sup> Nach Schleiermacher soll die Erziehung die Entwicklung einer nicht durch anthropologische Voraussetzungen prä-determinierten individuellen Eigentümlichkeit in jedem Einzelnen unterstützen und alle Heranwachsenden auf den Eintritt in die großen Lebensgemeinschaften von Staat, Kirche, freier Geselligkeit und Wissenschaft vorbereiten. Humboldt definierte Bildung als eine freie Wechselwirkung von Mensch und Welt, die ihre Ziele nicht mehr einem

---

25 Zu der irrigen Annahme, die unterschiedenen Kausalitäten müssten sich zusammen zu einer Gesamtdetermination von 100 % addieren lassen, vgl. D. Benner: Allgemeine Pädagogik. Weinheim und München <sup>4</sup>2001, S. 70f.

26 Vgl. hierzu und zum folgenden *Monographieband 1*, S. 287 ff.

## 1. Einleitung: Reformpädagogische Initiativen, staatliche

natürlichen oder gesellschaftlichen Ordnungszusammenhang entnehmen kann. Nach diesen Bestimmungen ist Bildung sowohl in ihren individuellen als auch in ihren gesellschaftlichen Aspekten über die unbestimmte Bildsamkeit des Menschen und die Erfahrung von Fremdheit und Andersheit vermittelt. Herbart nahm eine diesen Problemstellungen angemessene Neubestimmung der Bildungsaufgabe vor, als er zwischen den Aufgaben der Erziehung als Regierung von Kindern, als Bildung durch Unterricht und als Einführung in selbstverantwortetes Handeln unterschied. Dieser Binnendifferenzierung zufolge ist pädagogische Herrschaft als Regierung von Kindern nur dann legitim, wenn sie keine positiven Zwecke im "Gemüt" der Heranwachsenden verfolgt, und muss Unterricht so konzipiert werden, dass er die alltägliche Welterfahrung und den zwischenmenschlichen Umgang in parallelen Reihen zu Wissenschaft und Kunst bzw. Politik und Religion erweitert. Den Übergang aus pädagogischen Situationen in selbstverantwortete Handlungssituationen gilt es schließlich so zu gestalten, dass Heranwachsende lernen, aus eigener, selbstgeprüfter Einsicht tätig zu werden und Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen.

Das in der ersten pädagogischen Bewegung der Moderne erarbeitete Problembewusstsein wurde von weiten Teilen der Pädagogischen Bewegung nicht bewahrt.<sup>27</sup> An die Stelle des Begriffs der unbestimmten Bildsamkeit eines jeden Einzelnen traten in vielen Richtungen Vorstellungen von einem Wachsen und Reifen menschlicher Anlagen. Eine analoge Reduktion fand auch für die gesellschaftliche Seite der Bildung statt. Hier wurde versucht, die Ausdifferenzierung der Humanität in auch institutionell voneinander getrennte Lebens- und Handlungsbereiche wieder rückgängig zu machen und die Erziehung nicht als eine ausdifferenzierte Praxisform neben anderen, sondern als eine alle Bereiche umfassende pädagogische Gemeinschaft ganzheitlich zu konzipieren.

Ein Teil der Defizite der Pädagogischen Bewegung wurde bereits in den Neuansätzen wissenschaftlicher Pädagogik erkannt.<sup>28</sup> Während die Experimentelle Pädagogik die weltanschaulichen Bindungen der Reform zu lockern suchte und eine strikte Trennung zwischen szientifischen und normativen Fragen anstrebte, sprachen Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik allein dem Staat das Recht zu, gesellschaftliche Zukunft durch die Setzung positiver Bildungsziele zu antizipieren. Stärker bildungsphilosophisch argumentierende Richtungen unterschieden dagegen zwischen der teleologisch unbestimmten Bildungsidee und normativen Bildungszielen und lehnten letztere als ein trügerisches Mittel zur Lösung der Normproblematik in der Erziehung ab.<sup>29</sup> Sie wussten darum, dass das Normproblem der Pädagogik nicht

---

27 Vgl. *Monographieband 2*, S. 336 ff.

28 Vgl. ebd., S. 338 ff., S. 341 ff., S. 345 ff.

29 Erinnerung sei an dieser Stelle an Th. Litt, der in der Tradition des bereits von Schleiermacher aufgedeckten "Widerstreits" zwischen den pädagogischen Anforderungen an die Gesellschaft und den gesellschaftlichen Anforderungen an die Erziehung unterschied und vom antinomischen Charakter moderner Menschenbildung sprach. Siehe Th. Litt:

## *Schulreform und die Entstehung der modernen Erziehungswissenschaft*

empirisch oder geisteswissenschaftlich lösbar, sondern konstitutiv für eine moderne Erziehung ist, welche die Heranwachsenden auf den Eintritt in normative Diskurse vorbereitet, ohne ihnen fertige Antworten auf normative Fragen vorzugeben.<sup>30</sup>

Auch diese Ansätze ließen sich nicht in einer in sich stimmigen Bildungstheorie zusammenführen. Statt eine in sich geschlossene Theorie der Bildung zu entwickeln, die - quasi hierarchisch - aus eigener Kraft zur Klärung bildungstheoretischer Probleme und zur Identifikation der Aufgaben und Ziele der Erziehung befugt wäre, gilt es auch hier, die verschiedenen Bearbeitungsweisen des Normproblems als Ansätze zu betrachten, die sich zwar wechselseitig ergänzen und in ihren jeweiligen Fragestellungen befruchten, nicht aber bruchlos in einer Gesamtheorie zusammenführen lassen. Zu den am Ende der zweiten reformpädagogischen Bewegung ungeklärten Problemen gehörte die Frage, wie der Widerstreit zwischen den pädagogischen und außerpädagogischen Aufgaben der Erziehung aus den Perspektiven der pädagogischen Praxis und der anderen gesellschaftlichen Handlungsbereiche differenziert zu erfassen ist und wie die unterschiedlichen Sichtweisen rational in Diskursen über die Normproblematik in der Erziehung zusammenwirken können. Für die Analyse der Versuche und Konzepte der dritten pädagogischen Bewegung folgt hieraus, dass in dieser zu klären sein wird, ob es in den Reformen nach 1945 gelang, die bildungstheoretischen Defizite der Pädagogischen Bewegung zu überwinden und die sich ändernden Abstimmungsprobleme zwischen Pädagogik, Ökonomie, Ethik, Politik, Kunst und Religion unter Wahrung grundlegender Einsichten der ersten pädagogischen Bewegung zu reflektieren.

Ungelöste Reflexionsprobleme lassen sich schließlich auch im dritten Feld pädagogischer Handlungstheorie und Forschung ausmachen. Die in Auseinandersetzung mit der ersten pädagogischen Bewegung entstandenen pädagogischen Institutionen- und Schultheorien berücksichtigten sowohl die sich ankündigende Veränderung in der modernen Familie und Arbeitswelt als auch die neuen Formen von Geselligkeit und Öffentlichkeit. Sie entwickelten einen Begriff der allgemeinen Schule, der diese als eine Institution auswies, welche die nachwachsenden Generationen sowohl auf den Übergang von einer Stufe des Bildungssystems in die nächst höhere als auch auf den Übergang in berufliche Bildungsgänge und gesellschaftliche Handlungsfelder vorbereitet.<sup>31</sup> Die Pädagogische Bewegung folgte in vielen ihrer Versuchseinrichtungen dagegen anderen programmatischen Konzepten, die aufgrund ihrer Gemeinschafts-ideologie der modernen Ausdifferenzierung der Lebensbereiche in solche der Schule,

---

Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bochum <sup>6</sup>1959; vgl. auch D. Benner: F. Schleiermacher und W. von Humboldt. In: H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. Band 1. München 2003.

30 Vgl. hierzu J. Ruhloff: *Das ungelöste Normproblem in der Pädagogik*. Heidelberg 1980.

31 Vgl. hierzu den Abschnitt 4.3 im *Monographieband 1*, S. 3 03 ff.

## 1. Einleitung: Reformpädagogische Initiativen, staatliche

der Familie, der freien Geselligkeit und des Berufslebens nicht gerecht wurden.<sup>32</sup> Zwar wollte die Pädagogische Bewegung im bestehenden Bildungssystem neue Freiräume für pädagogische Prozesse schaffen; es gelang ihr jedoch nicht, einen Begriff des Schulsystems zu entwickeln, der dessen Eigenlogik hätte zur Geltung bringen können.

Unter den Neuansätzen wissenschaftlicher Pädagogik arbeitete die Geisteswissenschaftliche Pädagogik an einer begrifflichen Fundierung der Schule, welche die konkurrierenden Modelle der Lernschule, der Arbeitsschule u.a.m. sinntheoretisch zu synthetisieren suchte. In ihr sollen die konfligierenden Aufgaben der Schule, das Lernen zu methodisieren, die nachwachsende Generation in das Volksganze einzugliedern, für die Jugend Freiräume zu schaffen und den Heranwachsenden eine geistige Bildung zu vermitteln, harmonisch miteinander verknüpft werden. Andere Neuansätze versuchten reformpädagogische Programmatik mit empirischer Forschung zu verknüpfen. So strebte S. Bernfeld eine neue "Instituethik" an, welche die Zwänge und Nebenwirkungen des traditionellen schulischen Lernens offenlegen und kritisieren und die Reform der Schule auf psychoanalytische Gesetze der Entwicklung des Seelenlebens und geschichtsphilosophische Vorstellungen gründen sollte, die die Entstehung klassenloser sozialistischer Gesellschaften als einen vom Proletariat ausgehenden geschichtlichen Fortschritt erwarteten.<sup>33</sup>

Die schulreformerischen Synthesen und geschichtsphilosophischen Optionen der pädagogischen Bewegung führten zu keinen neuen schultheoretischen Einsichten. Die zweite pädagogische Bewegung bewahrte nicht einmal den schultheoretischen Erkenntnisgewinn der ersten Reformbewegung, der Ende der Weimarer Republik weitgehend in Vergessenheit geraten war und erst im Zuge der Reformen nach 1945 wiederentdeckt wurde. Bei der Analyse der dritten pädagogischen Bewegung wird daher zu diskutieren sein, welche neuen schultheoretischen Vorstellungen sie hervorbrachte und ob es in ihr gelang, die Schule als eine in ihrer Eigenstruktur relativ selbständige Einrichtung zu konzeptualisieren, die auf die ausdifferenzierten gesellschaftlichen Handlungsfelder bezogen ist und weder bloß nachgeordnete Aufgaben erfüllt noch über eine gesamtgesellschaftliche Lösungskompetenz verfügt.

Vergleicht man die Schulversuche und -reformen der ersten und zweiten pädagogischen Bewegung und die verschiedenen Formen ihrer pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Analyse und Thematisierung miteinander, so lassen sich nun die ungelösten Probleme genauer fassen. Die erste pädagogische Bewegung ging von Schul- und Erziehungsexperimenten aus, die private Schulgründer und Schulmänner unternahmen, um Möglichkeiten für eine staatliche Schulreform zu erkunden. Die pädagogischen Aufklärer und Neuhumanisten experimentierten mit konkurrierenden Konzeptionen für eine professionell zu institutionalisierende Erziehungs- und Unterrichtspraxis, die an Alltagserfahrungen der Lernenden an-

---

32 Vgl. hierzu und zum folgenden den Abschnitt 4.3 im *Monographieband 2*, S. 3 51 ff.

33 Vgl. *Monographieband 2*, S. 3 58 ff.

## *Schulreform und die Entstehung der modernen Erziehungswissenschaft*

schlussfähig waren und diese künstlich zu erweitern suchten. Im Verlauf der ersten pädagogischen Bewegung kam es zu einem Wettstreit über die "richtige" Reform des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens, der von den Schulgründern zwar initiiert, nicht aber entschieden werden konnte. Die Preußischen Reformer stellten darum dem Staat die Aufgabe, eine über die Einzelerfahrungen der Schulversuche hinausweisende Konzeption für die Transformation des traditionellen ständischen Schulwesens in ein horizontal gegliedertes Bildungssystem zu entwickeln, das weder privat noch staatlich, sondern öffentlich organisiert ist und unter der Aufsicht des Staates die Spielräume festlegt, die künftig für Schulversuche gelten sollen.

Die zweite pädagogische Bewegung ging wie die erste von Erziehungs- und Schalexperimenten aus, die von Einzelnen initiiert wurden. Ein großer Teil der Experimente unterschied sich von jenen der ersten pädagogischen Bewegung dadurch, dass in ihnen persönliche Überzeugungen und Weltanschauungen zur Grundlage einer subjektiv konzipierten Erziehungs- und Schulreform erhoben und vom Problem der Verallgemeinerbarkeit der Einzelerfahrungen weitgehend abstrahiert wurde. Die Folge war, dass die Reformvorhaben nicht in einer Gesamtkonzeption öffentlicher Schulreform zusammengeführt werden konnten, sondern weithin mit Formen einer Familien- und Gemeinschaftserziehung experimentierten, die, vom Ertrag der ersten pädagogischen Bewegung her gesehen, strukturell und organisatorisch antiquiert waren. Ungeachtet der in vielen ihrer Versuchseinrichtungen erkämpften Freiräume verfehlte die Pädagogische Bewegung das weitergehende Ziel, für die Einzelschulen und das Schulsystem insgesamt jene Experimentierfreiheit zurück zu gewinnen, welche die reformpädagogischen Initiativen und die im Rahmen der Preußischen Reformen initiierte Schulreform ausgezeichnet hatten.

Vor dem Hintergrund der angedeuteten Spannungsverhältnisse zwischen Reformentwürfen und Reformertag lassen sich die Konzepte und Erfahrungen der dritten pädagogischen Bewegung unter systematischen Fragen erörtern. Zu diesen gehört *erstens* die Frage, wie die Reformen nach 1945 den Widerstreit zwischen reformpädagogischen Initiativen und staatlicher Schulreform interpretierten und für die Entwicklung alternativer Modelle öffentlicher Erziehung und Unterweisung nutzten, in denen die Aufgabe staatlicher Gesamtplanung mit reformerischen Einzelinitiativen verknüpft ist. In diesem Zusammenhang interessiert insbesondere, ob es den Schulreformen nach 1945 gelang, einen Rückfall in die von der zweiten pädagogischen Bewegung proklamierten Alternative einer privaten oder staatlichen Konzeptualisierung der Schulreform zu vermeiden, die in der ersten Reformepoche bereits überwunden war.

Zu dieser Frage tritt als *zweite* die nach den Anstrengungen der dritten pädagogischen Bewegung hinzu, die in der zweiten Bewegung verfolgten Vorstellungen von einer Einheit von Schule und Leben zu modifizieren. In den Bänden 3.1 und 3.2 werden darum die Bildungsreformen in beiden deutschen Nachkriegsstaaten darauf hin untersucht, wie sie die Differenz und Vermittlungsproblematik von Schule und Leben interpretiert haben und welche Versuche sie unternahmen, um individuell-familiäre von allgemein-öffentlichen Erziehungs- und Bildungsaufgaben zu unter-

### 1. Einleitung: Reformpädagogische Initiativen, staatliche

scheiden und innerschulische Lehr-Lern-Prozesse an außerschulische Erfahrungen und Sachverhalte anschlussfähig zu machen.

Zu den genannten institutionen- und schultheoretischen sowie lehr-lern-theoretisch-didaktischen Problemstellungen tritt als *dritte* die Frage hinzu, wie in der pädagogischen Bewegung nach 1945 die Übergänge aus dem allgemeinen in das berufsbildende Schulsystem geregelt und ob dabei Modelle entwickelt wurden, welche die Erfordernisse der Verwissenschaftlichung und Demokratisierung der allgemeinen und der beruflichen Bildung berücksichtigen und den Widerstreit zwischen der Sicherung individueller Wahlmöglichkeiten und der Befriedigung gesellschaftlicher Nachfragen reflektieren.

Auf die angesprochenen Fragen haben die staatlichen Schulreformen und reformpädagogischen Neuansätze in beiden deutschen Nachkriegsstaaten unterschiedliche Antworten gegeben. Eine unvoreingenommene, vergleichende Analyse der Entwicklung von Reformpädagogik, staatlicher Schulreform und Erziehungswissenschaft in der SBZ und der DDR und in den westlichen Besatzungszonen und in der alten BRD muss daher von der Frage ausgehen, ob es überhaupt eine gemeinsame Basis für einen solchen Vergleich gibt und worin diese liegen könnte, wenn die Kriterien für einen solchen Vergleich weder den westdeutschen noch den ostdeutsche Reformvorstellungen unmittelbar entlehnt werden können.

## *Schulreform und die Entstehung der modernen Erziehungswissenschaft*

### 1.3 Zum Ansatz einer parallelen Analyse von Schulreform und Reformpädagogik in beiden deutschen Nachkriegsstaaten

Eine Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, welche die Entwicklung von Schulreform, Reformpädagogik und Erziehungswissenschaft in der SBZ und in der DDR sowie in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD untersuchen und diese zu den vorausgegangenen beiden Phasen von Reformpädagogik und staatlicher Bildungsreform in Beziehung setzen will, muss einen Ansatz wählen, der es erlaubt, die erste und zweite pädagogische Bewegung in Deutschland zu den Reformprozessen in beiden deutschen Nachkriegsstaaten in Beziehung zu setzen. Für eine solche Aufgabe scheiden die in der deutsch-deutschen Komparatistik vertretenen alternativen Grundsatzzpositionen weitgehend aus. Die insbesondere in der BRD verbreitete konvergenztheoretische Auffassung und die in der BRD und DDR unterschiedlich interpretierte divergenztheoretische Deutung haben durch den Vereinigungsprozess in Deutschland nicht nur an politiktheoretischer Bedeutung verloren; sie bieten zudem kaum Anschlussmöglichkeiten an die erziehungs-, bildungs- und institutionentheoretischen Problemstellungen der ersten und zweiten pädagogischen Bewegung.

Bis zum Beitritt der DDR zur BRD und der Vereinigung der beiden deutschen Nachkriegsstaaten wurden in der Deutschlandforschung zwei einander ausschließende Hypothesen verfolgt. Die divergenzhypothetische Auffassung ging davon aus, dass sich die unterschiedlichen in der DDR und der BRD in den Bereichen Politik, Erziehung und Ökonomie favorisierten Gesellschaftsordnungen im Verlauf der Geschichte immer weiter auseinander entwickeln werden. Sie wurde in der DDR marxistisch-leninistisch, in der BRD vor allem totalitarismustheoretisch ausgelegt und mit einer Bewertung verbunden, die in der DDR eine zweite deutsche Diktatur erblickte. Die andere, insbesondere von Anhängern der Sozialdemokratie bevorzugte Hypothese glaubte, eine Annäherung der politischen, schulischen und ökonomischen Strukturen und Systeme prognostizieren und beobachten zu können. Ihr lag die Überzeugung zugrunde, die geschichtliche Entwicklung werde nach der Phase einer Annäherung der kapitalistischen und sozialistischen Gesellschaftssysteme in ein Stadium eintreten, in dem sich keines der beiden Modelle durchsetze, sondern ein drittes entstehe.<sup>34</sup> Beide Hypothesen sind

---

34 Vgl. hierzu den von Ch. Führ und C.-L. Furck herausgegebenen zweiten Teil des Bandes VI des Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte. München 1998, dessen Beiträge z.T. den Diskussionsstand vor der 1990 einsetzenden Umschrift der deutschen Bildungsgeschichte nach 1945 präsentieren; stärker aus der Sicht der veränderten geschichtlichen Situation argumentiert E. Cloer: Bildungspolitik und Bildungssystem in der SBZ und DDR. Ausgewählte Aspekte der Entwicklung 1945-1989. In: H.-G. Herrlitz/W. Hopf/H. Titze: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. A.a.O., S. 173-202; siehe auch E. Cloer: Wo bleibt die *differentia specifica*? In: Ders.: Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanz von außen. Weinheim 1998, S. 294-306; E. Cloer: Die Bildungsgeschichte[n] der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik. In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001), S. 121-136.

## 1. Einleitung: Reformpädagogische Initiativen, staatliche

1990 durch den Beitritt der DDR zur BRD und die durch diesen erfolgte Vereinigung der beiden deutschen Staaten falsifiziert worden.

Die Divergenzhypothese ist durch die Geschichte nicht bestätigt worden, denn diese hat gezeigt, dass sich die DDR in den achtziger Jahren nicht, wie ihre Ideologen meinten, auf dem Weg der Weiterentwicklung der sozialistischen Gesellschaft befand, sondern, ohne dass dies von den Zeitgenossen bemerkt worden wäre, ihrem wirtschaftlichen und politischen Ende entgegen ging. Auch die Konvergenzhypothese erwies sich als irrig, denn von der Möglichkeit eines dritten Wegs konnte nur so lange die Rede sein, wie die von der Divergenzhypothese behaupteten Alternativen geschichtsmächtig waren. Die Konvergenzhypothese setzte also in gewissem Sinne die Divergenzhypothese voraus und verlor mit deren geschichtlicher Falsifikation ihre Grundlage und Glaubwürdigkeit.<sup>35</sup>

Für eine parallele Analyse und Rekonstruktion der Theorie und Geschichte der Reformpädagogik in Deutschland nach 1945 scheiden nicht nur Divergenz- und Konvergenzhypothesen, sondern auch Konzepte aus, die die Geschichte vornehmlich als eine Geschichte von Siegern und Opfern interpretieren. Bei diesen handelt es sich letztlich um Modifikationen der Divergenzhypothese, die durchaus unterschiedliche Optionen für einen - vorübergehenden oder gar endgültigen - Sieg in der Geschichte zugelassen hat. In Bildungsforschung und Politikberatung wird gegenwärtig die Frage, ob in den neuen Bundesländern das Bildungssystem der alten BRD eingeführt worden ist, unterschiedlich diskutiert und beantwortet. Einige, die sich vor 1989 als potentielle Sieger der Geschichte fühlten und sich heute zu den Opfern der Geschichte zählen, vertreten inzwischen die Auffassung, fortschrittliche Ansätze einer sozialistischen Reform des Bildungswesens seien auf dem Wege einer Kolonialisierung des Ostens durch den Westen vernichtet worden.<sup>36</sup> Andere glauben nachweisen zu können, dass sich in den neuen Ländern im Bildungssystem neue Strukturen durchsetzen, die zu einer Sekundar-

---

35 Zur Kritik konvergenztheoretisch und divergenztheoretisch argumentierender Ansätze siehe D. Benner/H. Sladek: Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR. 1946-1961. Weinheim 1998, S. 29ff.; E. Cloer: Bildungspolitik, Pädagogik und Erziehungsverhältnisse in der DDR als Gegenstand der historischen Bildungsforschung in den 90er Jahren. In: A.M. Stroß/F. Thiel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Nachbardisziplin und Öffentlichkeit. Weinheim 1998, S. 35-74.

36 Für die Geschichtsschreibung der Pädagogik hat zuletzt K.-H. Günther die der Kolonialisierungshypothese zugrunde liegende Auffassung vertreten, jede Geschichtsschreibung sei staatstragend; siehe Ders.: Geschichte der Pädagogik in der DDR. In: E. Cloer/R. Wernstedt (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim 1994, S. 115-128. Zur Problematisierung der These, der Einigungsprozess habe sich bei der Zusammenführung der Bildungssysteme als Kolonialisierung des östlichen Bildungswesens durch das westliche vollzogen, siehe G. Köhler/G. Knauss/P. Zedler (Hrsg.): Der bildungspolitische Einigungsprozeß 1990. Opladen 2000.

## *Schulreform und die Entstehung der modernen Erziehungswissenschaft*

stufe I ohne Hauptschule führen.<sup>37</sup> Vielleicht ist es wegen der zeitlichen Nähe zur laufenden Entwicklung noch zu früh, die nach 1989 eingetretene Entwicklung abschließend zu beschreiben und zu interpretieren. Fest steht jedenfalls, dass die Analyse der Entwicklung von 1945 bis 1989 sich weder an einem der Bildungssysteme der beiden deutschen Nachkriegsstaaten noch an der Entwicklung nach 1989 orientieren kann, sondern größere Zusammenhänge berücksichtigen muss.

Eine vergleichende Analyse der Entwicklung von Reformpädagogik, staatlicher Bildungsreform und erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung und Forschung wird heute auf die geschichtsphilosophischen Annahmen der Divergenz- und Konvergenzhypothesen verzichten. Sie steht vor der Schwierigkeit, den Vergleich so anzulegen, dass die Entwicklung der beiden zu vergleichenden Bildungssysteme weder unter Kategorien eines dieser Systeme noch einfach aus einer dritten Perspektive beschrieben, sondern so rekonstruiert wird, dass die Vergleichsgesichtspunkte mit der bis ins 18. Jahrhundert zurückreichenden Problemgeschichte abgestimmt sind. Diese aber ist auf kein bestimmtes Ende hin finalisiert.

Daraus folgt, dass es für eine parallele Rekonstruktion der Theorie und Geschichte der Reformpädagogik in Deutschland nach 1945 keine einfache Konzeption geben kann. Um den ideologischen Fallstricken eines bloß immanenten bzw. externen Systemvergleichs zu entgehen und zugleich auf die Inanspruchnahme einer Position zu verzichten, die von einem dritten, gleichsam externen Standort aus die Entwicklung zu beschreiben sucht, wird im Folgenden *erstens* mit Problemstellungen gearbeitet, die über die deutschen Nachkriegsstaaten hinaus auf die weiter zurückreichende Problemgeschichte aller drei pädagogischen Bewegungen verweisen. Diese finden sich in den Kopfspalten der folgenden Schemata, welche zwischen staatlicher Schulreform, epochenspezifischen Problemen der Entwicklung des Bildungssystems, reformpädagogischen Initiativen und der erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion unterscheiden und die in den bereits vorliegenden Bänden erörterten Abstimmungsprobleme zwischen diesen zur Geltung bringen. Die Entwicklungsprobleme der Reform des Bildungswesens werden *zweitens* unter Zugrundelegung jener Zäsuren beschrieben, die sich aus den einzelnen Reformphasen und -abschnitten der staatlichen Bildungspolitik in beiden deutschen Nachkriegsstaaten ergeben. Sie bestimmen die vertikale oder zeitliche Gliederung der Schemata. Die für Ost- und Westdeutschland getrennt vorgelegten Analysen gehen *drittens* von übergreifenden Problemstellungen aus, die sich im Verlauf der Reformphasen wandeln. In der Anfangsphase nach 1945 ergeben sie sich aus dem Scheitern der Weimarer Republik im Kontext der zunächst mit legalen Mitteln erfolgten nationalsozialistischen Machtergreifung sowie aus der Tatsache, dass das Ende der nationalsozialistischen Diktatur nicht durch den Widerstand des deutschen

---

37 Vgl. hierzu P. Zedler: Modernisierung und Transformation des Schulwesens in den neuen Bundesländern - Entwicklungspfade und Problemfelder. In: R. Girmes (Hrsg.): Modernisierungsdruck als Bildungschance. Münster 1997, S. 45-67.

### *1. Einleitung: Reformpädagogische Initiativen, staatliche*

Volkes, sondern durch den Sieg der Alliierten herbeigeführt wurde.<sup>38</sup> Die zwischen der horizontalen und vertikalen Gliederung der Schemata vermittelnden Problemstellungen werden im folgenden Kapitel detaillierter vorgestellt.

---

38 Vgl. hierzu die Ausführungen im folgenden Kapitel, insbesondere im Abschnitt 2.3.

## *Schulreform und die Entstehung der modernen Erziehungswissenschaft*

### DDR

	Staatliche Schulreform	Entwicklungsprobleme des Bildungssystems	Reformpädagogische Initiativen	Entwicklung der Erziehungswissenschaft
1945 - 1949: Demokratisierung und Verwissenschaftlichung von Allgemeinbildung und Schule in der SBZ				
1949 - 1959: Schule im Spannungsfeld von Einheitlichkeit und Differenzierung				
1960 - 1970: Modernisierung des Bildungssystems unter dem Anspruch der wissenschaftlich-technischen Entwicklung				
1971 - 1989: Schule im Dienst der kommunistischen Erziehung				
1989 - 1990: Krisenbewusstsein und Entwicklung neuer Reformkonzepte				

## BRD

	Staatliche Schulreform	Entwicklungs- probleme des Bildungssystems	Reform- pädagogische Initiativen	Entwicklung der Erziehungs- wissenschaft
1945 - 1949: Von der Reedukationspolitik der Alliierten zur bildungspolitischen Rekonstruktion des deutschen Schulsystems				
1949 - 1959: Von der Kulturpolitik der Länder zur Bildungsgesamtplanung auf Bundesebene				
1960 - 1970: Von der reaktiven Bildungspolitik zur aktiven Schulplanung				
1971 - 1982: Von der staatlichen Bildungsreform zur Entwicklung reformpädagogischer Alternativen im staatlichen Schulsystem				
1983 - 1990: Bildungspolitische Pragmatismus, reformpädagogische Pluralisierung und übergreifende Problemstellungen				