

Heinz-Elmar Tenorth

Reformpädagogik – oder: die Modernisierung der Erziehung

Der Beitrag sucht die These zu begründen, dass sich Reformpädagogik (1.) als Einheit von Praxis und Reflexion jenseits des historischen Exempels um 1900 systematisch den gesellschaftlichen Erwartungen an und funktionalen Voraussetzungen für die Modernisierung von Erziehung in der Neuzeit verdankt (2.). Klärungsbedarf besteht dann für die Reflexion von Reform (3.) und ihre Rolle im Prozess der Modernisierung der Erziehung (4.). Die Themen werden in ihrer theoretischen Problematik und in ihrem historischen Verständnis innerhalb der neuzeitlichen Erziehung erläutert und als Codierung der Veränderung und der dabei gewünschten Qualität des neuzeitlichen Erziehungssystems und der ihm eigenen Systemlogik, insofern auch als »Autonomisierung«, interpretiert. Vor diesem Hintergrund langfristiger Dynamik im Erziehungssystem wird die Spezifik der sog. »Reformpädagogik« um 1900 erläutert (5.).

1. »Reformpädagogik« – Thema und Problem eines Diskurses

An der Karriere des Themas »Reformpädagogik« sind die Stabilität der Aufmerksamkeit und die nicht abbrechenden Konjunkturen ihrer Diskussion ebenso signifikant und erstaunlich wie der Dissens in den Bewertungen und die Vielfalt der systematischen und historischen Referenzen. Ohne eine konzeptionelle, begriffliche und historische, Eingrenzung kann man deshalb dieses Revier nicht gut betreten. Die Forschungslage zum Thema¹ erleichtert zunächst solche Ordnungsversuche nicht, denn sie ist selbst durch große Heterogenität charakterisiert:

- Das beginnt semantisch, mit den *Bezeichnungen* für das Phänomen, das es zu analysieren gilt: »Reformpädagogik« als Attribuierung dominiert im deutschen Sprachgebiet seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert (ohne dass diese Zuschrei-

¹ Eine separate und umfassende Bibliographie, die nicht nur nationale Zugangsweisen, sondern auch die internationale Thematisierung verzeichnet, fehlt. Die beste Bibliographie bieten noch die gesammelten Literaturreferenzen in jüngeren Sammelbänden, z. B., jetzt nur deutschsprachig, seit Böhm/Oelkers (1995) und Rülcker/Oelkers (1998), aktuell etwa Keim/Schwerdt (2013 a), dort zumal die Einleitung von Keim/Schwerdt (2013 b), die Debatte in Gronert/Schraut (2016) sowie jüngst Keim/Schwerdt/Reh (2016) und dort für die Forschungslage vor allem Keim (2016).

bung historisch oder aktuell auf die gleichen historischen Daten bezogen wird), aber auch als »revolutionäre Pädagogik« wird das Phänomen bezeichnet; unter »progressive education« werden dagegen im Angelsächsischen die Themen zusammenfassend rubriziert, die in Deutschland unter Reformpädagogik fallen; als »Education nouvelle« trifft man im Frankophonen einige dieser Phänomene, der Blick auf die »Ecole active« – wie auf »child centered education« – zeigt aber schon an, dass nur Teile des Themas behandelt werden, die insgesamt als Reformpädagogik gelten. Das lässt sich auch für die sozialen Tatsachen sagen, die als »Neue Erziehung« bezeichnet werden und sich selbst bezeichnen.

- Heterogen, disparat, ja widerstreitend sind auch die *zeitlichen Zurechnungen*: In Deutschland gilt als die Kernphase der Reformpädagogik die Zeit vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis ins 20., und so wohl auch für die progressive education. Strittig ist, wie weit die Vorgeschichte reicht und ob man nicht schon im ausgehenden 18. Jahrhundert den Ursprung ansetzen muss, aber auch, wann die Kernphase endet, 1933 oder 1945, oder ob man nicht Kontinuität bis in die Gegenwart unterstellen muss.
- Vergleichbar offen ist die Frage der *regionalen Spezifikation*: Es gibt zwar nationale Engführungen in Details, meist aber doch die Überzeugung, dass man es der Entstehung nach mit einem Phänomen zu tun hat, das in Mitteleuropa zuerst große Sichtbarkeit hatte, dann nach Osteuropa und Nordamerika ausgreift, schließlich auch in Ostasien und Südamerika identifizierbar ist. Meist wird dabei eingeräumt, dass sich mit der regionalen Erstreckung auch Spezifikationen des Themas erkennen lassen, d. h. je regionale Ideen, Akteure und Institutionen. Es gibt zwar Netzwerke, die auch Grenzen von Regionen und Kulturen überschreiten, aber insgesamt gibt es doch mehr Varianz im Konkreten als Einheit im Ganzen.
- Spätestens dann erweist sich, dass auch offen ist, auf welche *historisch-sozialen Artefakte und Akteure* denn die »Reform«-Attribuierungen zugerechnet werden können: Es geht offenbar immer um Erziehung, als Programm und als Tatsache, generell also um die gesellschaftliche, politische und/oder professionelle, auch die lebensweltliche Ordnung der Generationenverhältnisse und die Muster der sozialen Reproduktion, für sich und in differenten gesellschaftlichen, politischen, nationalen oder ökonomischen und kulturellen Kontexten. Aber sowohl auf Ideen und Institutionen wird geachtet wie auf die Praxis von Personen oder Kollektiven, wie sie in sozialen Bewegungen oder internationalen Organisationen wie New Education Fellowship identifizierbar sind. Meist sind Beobachtungen und Aktivitäten bezogen auf Schulen und ihre Träger, nicht selten (aber nicht ausschließlich) auf solche Schulen, die dem jeweiligen zeitlich, sachlich oder regional dominierenden Bild und System der (öffentlichen) Erziehung nicht entsprechen, sondern abweichen, partiell oder radikal alternativ, ganz oder in Teilen, z. B. curricular, unterrichtlich, organisatorisch, nach Trägern und Strukturen, in Formen der Interaktion, personenbezogen, für Professionen oder Adressaten der Erziehung. Aber die Schule ist nicht das einzige Revier der Zuschreibungen. Zur

Reformpädagogik werden auch vor- und nachschulische Einrichtungen gezählt, außerschulische Gesellungsformen, sozialpädagogische Einrichtungen oder solche der Erwachsenenbildung. Reformpädagogik gilt sowohl als Phänomen des gesamten Lebenslaufs wie einzelner Phasen. Gelegentlich sind es sogar, wie bei der »Projekt-Methode«, reine »Erfindungen« von Pädagogen, Produkte ohne materiale Realität, die eigene und viel beachtete Wirklichkeit als Muster von Reformpädagogik gewinnen.

- Erwartbar resultiert aus solchen Disparitäten Klärungsbedarf. Die Suche nach *Einheit* und *Zusammenhang* in der zeitlichen, sachlichen und sozialen *Vielfalt* ist aber ebenfalls so alt wie das Phänomen. Es gibt Reflexion, als Selbstbeschreibung wie bei Beobachtern, die solche Antworten versucht, aber sie verstärkt eher das heterogene Bild.² Im Grunde findet sich kein *Modus der Thematisierung*, der selbstbeschreibend, reflexiv und beobachtend nicht gewählt wurde und wird: Es wird *historisch* gearbeitet, und dann sehr variantenreich sowohl ideen- als auch institutionengeschichtlich, personen- oder strukturbezogen, an Praktiken wie an Objekten interessiert; daneben wird *normativ* argumentiert, und dann in gleicher Weise emphatisch zustimmend oder scharf abwehrend, nicht erst seit den Missbrauchsskandalen³, schließlich auch *theoretisch*, distanziert genauso wie in immanenter Exegese von Quellen und Praxen, erziehungstheoretisch oder gesellschaftstheoretisch eingeordnet, ebenfalls immer in zahlreichen Varianten.

Angesichts dieser Forschungslage ist es notwendig, mit den eigenen Referenzen und Eingrenzungen zu beginnen, wenn man sich erneut der Reformpädagogik widmet.⁴ Das gilt zumal dann, wenn Reformpädagogik in ihrer Spezifik als Element und Indikator der Modernisierung von Erziehungssystemen interpretiert werden soll, und nicht allein an dem meist dominierenden Exempel um 1900, sondern in langer Dauer. Funktional auf diese Leistung bezogen, das ist die These, findet Reformpädagogik ihre Einheit und ihren internen und externen Zusammenhang, konkretisiert und wirkmächtig allerdings nur in der Varianz, die mit den differenten zeitlichen und regionalen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten von Erziehung in der Neuzeit verbunden ist.

Damit die These diskutierbar wird, interessiert in den hier folgenden Überlegungen Reformpädagogik nur in den konkreten historischen Gestalten, wie sie sich in pädagogischen Praxen und der ihnen zurechenbaren Reflexion identifizieren lassen. Re-

formpädagogik wird also als eine historische und aktuelle Realität diskutiert, die sich weltweit sozialen Tatsachen zuordnet oder historiographisch zugeordnet wird, die in der Ambition einer Reform der Erziehung normativ-rhetorisch ihre lockere Klammer haben, die aber älter sind als der gängige Diskurs über Reformpädagogik und breiter als die meist diskutierten Vorzeigeeinrichtungen, wie man sie für Deutschland oder die USA meist für die Zeit um und seit 1900 diskutiert. Reformpädagogik wird also in der distanzierten Beobachtung einer Wirklichkeit abgehandelt, aber weder in der emphatisch-sympathetischen Propaganda für »Reform« noch allein in der ideenhistorischen Analyse von Dogmen und Motiven, sei es auch in kritischer Absicht, behandelt. Die mit »Reform«-Ambitionen auftretende, gesellschaftsweit auch aktuell kursierende Semantik einer im weitesten Sinne anderen oder innovativen Erziehung, d. h. die allgegenwärtige Präsenz von »Reformpädagogik« als grenzenlos nutzbarer pädagogischer Slogan⁵, bleibt deshalb ebenso ausgespart wie Reformpädagogik als bis heute inspirierendes, zur Klassizität abgelagertes semantisches Reservoir der grundlegenden pädagogisch-professionellen Erfindungen der Moderne; diese Phänomene bilden allenfalls den Hintergrund meiner Überlegungen.

Diese »Differenzierung der Diskursebenen«⁶, d. h. die historische Unterscheidung differenter, wenn auch in Teilen vernetzter Gestalten des Syndroms »Reformpädagogik«, wird zugleich mit der These verbunden, dass man die hier interessierende historisch realisierte Gestalt von Reformpädagogik als Indikator für strukturellen Wandel von Erziehungsverhältnissen und damit, zugespitzt, auch als wesentlichen Indikator für die Phasen der Modernisierung neuzeitlicher Erziehung lesen kann. Das eröffnet einen genuin bildungshistorischen Blick auf Erziehungsverhältnisse, das provoziert aber auch die Frage, was denn die Zuschreibung von Reformpädagogik als Dimension der Modernisierung von Erziehung konkret bedeutet. Die Klärung dieser Frage steht im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen. Sie kann nur beantwortet werden, wenn man das historische Phänomen, um das es geht, konkrete Erziehungsverhältnisse, d. h. Systeme und Organisationen, Diskurse und Praktiken, abgrenzt von der Propaganda über Erziehungsreform, als die Reformpädagogik als »eine uferlose Literatur und viel leeres Gerede« (Weniger 1929/30, S. 54) schon früh ebenfalls bezeichnet worden ist.

Mit dieser Abgrenzung, um einem Missverständnis vorzubeugen, soll nicht suggeriert werden, man könnte Erziehungsverhältnisse, -organisationen oder -systeme unabhängig von der sie begleitenden Reflexion untersuchen. Der Begriff des »Disposi-

² Hier könnte man jetzt die konkrete Forschung als Beleg anführen, samt den Kontroversen – aber dafür ist hier nicht der Platz. Ich verweise nur auf eine Rezension, die aktuelle Problemlagen demonstriert (Tenorth 2011 zu Oelkers 2011).

³ Für diesen Teil der Geschichte, so plädiert eine jüngst vorgelegte Analyse vom Exempel der Odenwaldschule aus, müsse »Historiographie« den »Anspruch einer moralisch verantwortlichen [...] kulturwissenschaftlichen Forensik« einnehmen (Brachmann 2016, S. 640).

⁴ Die folgenden Überlegungen führen Analysen und Thesen weiter, die ich bereits an anderer Stelle eröffnet habe, u. a. in Tenorth (1991; 1994; 2000; 2013; 2016) oder in Tenorth/Horn (1991).

⁵ Zu Slogans als typischem Formelement der öffentlichen pädagogischen Sprache bereits umfassend Scheffler (1966/1971, bes. S. 55ff.) sowie Paschen (1979), auch über den Status von »Pädagogiken«.

⁶ So haben die Herausgeber meine konzeptionelle Prämisse in der Einladung zur Mitwirkung codiert. Zur weitgehend zustimmenden Diskussion meiner grundlegenden These auch Ullrich (2016, bes. S. 200–202).

tivs«, den man im Anschluss an Foucault benutzt⁷, hält das ebenso fest wie bereits die geisteswissenschaftliche Bestimmung der Erziehungswirklichkeit⁸ als eines »Kultur-systems« oder die systemtheoretische Annahme, dass sich auch Erziehungssysteme (wie alle sozialen Systeme) erst in der Einheit von Funktion, Leistung und Reflexion angemessen beobachten lassen (Luhmann/Schorr 1979). Erziehung wird damit als gesellschaftliche Tatsache besonderer Art betrachtet, strukturell und organisatorisch, mit genuinen Modi der operativen Gestaltung ihrer Wirklichkeit und auch in der Reflexion, d. h. der Beobachtung ihrer selbst und der je spezifischen Umwelten als Einheit von Funktion, Leistung und Reflexion im Prozess (Kraft 2007). Nähert man sich der Reformpädagogik unter diesen Prämissen, also nicht im Dual von normal vs. reformerisch (wie Benner/Kemper 2001–2007), dann kann man ihre Wirklichkeit als Element der spezifischen Dynamik im System betrachten, als Form und Modus der Lernfähigkeit, und insofern der Autonomie, die dem System innewohnt, auch als Praxis der Anpassung an veränderte Binnen- und Umwelten (gelegentlich auch nur im Modus distinkter Negation) und als begleitende Beobachtung solcher Veränderungen – also insgesamt als Form der Modernisierung des Systems, wie die leitende These vorab bezeichnet werden soll. Natürlich kann man auch nach den Bedingungen fragen, die solche Veränderung stimulieren, und nach den Effekten, die dabei erzeugt werden; das kann hier nur knapp geschehen.

Klärungsbedarf besteht nämlich vor allem für die Zuschreibung des Begriffs der »Moderne« und der »Modernisierung« für die damit beobachtbaren Systemprozesse und -zustände, auch für die damit nicht vermiedene Annahme, hier würde ein inzwischen überholter, weil ethnozentrisch fixierter und normativ aufgeladener Begriff der Mo-

⁷ Damit die Parallelität der Bestimmungen sichtbar wird, zitiere ich etwas ausführlicher. Bei Foucault sind Dispositive »erstens ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architektonische Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wohl wie Ungesagtes umfasst. Soweit die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann. Zweitens möchte ich mit dem Dispositiv gerade die Natur der Verbindung deutlich machen [...] Kurz gesagt gibt es zwischen diesen Elementen, ob diskursiv oder nicht, ein Spiel von Positionswechseln und Funktionsveränderungen [...]. Drittens verstehe ich unter Dispositiv eine Art von – sagen wir – Formation, deren Hauptfunktion zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt darin bestand hat, auf einen Notstand (urgence) zu antworten. Das Dispositiv hat also eine vorwiegend strategische Funktion« (Foucault 1978 S. 119 f.).

⁸ Bei Herman Nohl wird die »Erziehungswirklichkeit als Ausgangspunkt der Theorie« entsprechend beschrieben, eindeutig systemdefinierend und insofern von Dilthey inspiriert, wenn auch noch mit der Semantik des »Lebens« durchsetzt: »Aus dem Leben erwachsend, aus seinen Bedürfnissen und Idealen, ist sie da als ein Zusammenhang von Leistungen, durch die Geschichte hindurchgehend, sich aufbauend in Einrichtungen, Organen und Gesetzen – zugleich sich besinnend auf ihr Verfahren, ihre Ziele und Mittel, Ideale und Methoden in den Theorien – eine große objektive Wirklichkeit, wie Kunst und Wirtschaft, Recht und Wissenschaft ein relativ selbständiges Kultursystem, unabhängig von den einzelnen Subjekten, die in ihm tätig sind, und von einer eigenen Idee regiert, die in jedem echt erzieherischen Akt wirksam ist und doch wieder nur fasslich wird in ihrer geschichtlichen Entwicklung« (Nohl 1933/1978, S. 119).

derne beansprucht. Die folgenden Überlegungen gelten allein diesen Fragen und den Einwänden, die aus den Begriffen von Moderne und Modernisierung im Blick auf die behauptete Lernfähigkeit und Autonomie des Erziehungssystems folgen, eingeschlossen die historisch naheliegende Frage, wann und wo denn mit einem solchen Erziehungssystem und seiner Dynamik gerechnet werden kann. Das primäre Interesse der Argumentation ist aber mehr theoretisch und historiographisch als historisch, die Exempel der historischen Entwicklung werden eher exemplarisch genutzt. Das ist ein selektiver Blick, aber die Forschungslage erlaubt und fordert zugleich einen solchen distanzierten Blick.

2. Moderne und Modernisierung, Ausdifferenzierung eines Erziehungssystems

Der allgemeine Referenzrahmen der folgenden Überlegungen ist mit den Begriffen der Moderne und der Modernisierung gegeben.⁹ Bekanntlich haben diese Begriffe spätestens mit der Karriere postmoderner Denkfiguren ihre frühere Selbstverständlichkeit und Eindeutigkeit eingebüßt. Man kann heute weder wesentliche Thesen Max Webers und seiner Zeitgenossen und Nachfolger einfach nur zitieren und dann über Rationalisierung der Weltbeherrschung, Bürokratisierung, den Geist des Kapitalismus oder die Säkularisierung, die »Gehäuse der Hörigkeit« nicht zu vergessen, die Moderne bestimmen noch einfach Modelle von Weltgesellschaft und ihrer Rationalität bemühen, auch nicht allein systemtheoretisch mit funktionaler gesellschaftlicher Differenzierung argumentieren oder das normative Erbe der klassischen Moderne als unvollendetes Projekt aufrufen, um im Konsens zu zeigen, was Moderne bedeutet. Die großen Erzählungen sind destruiert, Moderne ist sich selbst reflexiv geworden. Ihr Eurozentrismus ist so wenig zu bestreiten wie die implizite oder explizite, theoretische oder normative Verpflichtung auf ein einheitliches, vermeintlich weltweit eindeutig auszeichnungsfähiges Modell von Moderne oder den Prozess der Modernisierung. Die Soziologen propagieren nicht mehr unbesorgt ihre alten Modelle, sondern gehen von der These der »multiplen Moderne« aus (zur Diskussion z. B. Schwinn 2009), und Historiker zeigen, nutzbar auch gegen die Skepsis der Soziologen (Luhmann 1997, S. 1082–1088), welche Varianz der Prozess der Modernisierung (Mergel 2011) oder die These der Globalisierung (Epple 2015) haben.

Als Ergebnis solcher Problematisierung alter Gewissheiten dominieren deshalb heute offene begriffliche Fragen und ein grundlegender Theorie- und Forschungsbedarf, schon angesichts der Varianten gesellschaftlicher Entwicklung, die von den Komparatisten gezeigt werden können. Nicht die geringste Frage, vielleicht sogar die zentrale analytische Schwierigkeit, ist dann, wie sich gegen historistische und kulturalistische Tendenzen und auch gegen die Varianz regional bezogener Befunde

⁹ Zur Begriffsgeschichte u. a. Jauss (1971), Gumbrecht (1978), Bohrer (1983), Piepmeier (1984).

sowie angesichts der bisher kaum widerlegten Kritik allgemeiner Annahmen, gar Gesetze, noch jenseits der zeitlichen und sachlichen Vielfalt eindeutige und klare Begriffe der Moderne überhaupt zeigen und begründen lassen. Die Empirie, wohl nicht allein die der »Regionen«, wie der Komparatist Jürgen Schriewer besorgt notiert, gewinnt »damit Historizität«, seine etwas verzweifelte Frage kann man angesichts der disparaten Befunde generalisieren: »aber in welchem Maße bleiben sie zugleich theoriefähig?« (Schriewer 2005, S. 437). Der Umgang mit Konzepten wie Moderne und Modernisierung ist offenbar allein konstruktivistisch zu verstehen, als je historische und theoretische Zuschreibung gleichermaßen. Schon die ersten Debatten um die »Querelles des anciens et des modernes«, die 1687 von Charles Perrault ausgelöst wurden, sind deshalb nicht nur Anlass konflikthafter Auseinandersetzungen, sondern auch Indiz dafür, dass erst der Vergleich von historischen Tatsachen – von Gesellschaften, Ideen, Prozessen (etc.) – die Zuschreibungen zugleich fundiert und zum Problem macht (Epple/Erhart 2015, bes. S. 11 f.). Damit wird auch verständlich, dass erst Theoriearbeit, die die Kategorien der Beobachtung klärt, und Empirie, die historisch und komparativ argumentiert, in enger Verbindung die Optionen eröffnen können, neu und begründet über Moderne und Modernisierung zu sprechen und die Frage zu klären, ob jenseits des Konstatierens von »multiplen« Modernen, also der puren Varianz, auch noch systematisierbare Aussagen theoriefähig möglich sind.

Eine Lösung dieses Problems kann selbstverständlich nicht aus der Betrachtung eines gesellschaftlichen Phänomens wie der Erziehung oder gar nur aus dem Blick auf Reformpädagogik erwartet werden. Man könnte eher den Einwand erheben, dass Analysen über die Modernisierung der Erziehung wenig aussichtsreich sind, wenn die Rahmentheorien fehlen und klare kategoriale Vorgaben nicht verfügbar sind. Damit würde aber, das ist die methodische Prämisse der folgenden Überlegungen, das Zusammenspiel von konkreter, auch exemplarisch ansetzender Empirie und umfassender Theoretisierung verkannt. Beide Arbeitsprozesse sind wechselseitig aufeinander verwiesen und sie können auch ertragreich aufeinander bezogen werden, wenn die argumentativen Referenzen der exemplarischen Studien nur anschlussfähig an die Theoriearbeit bleiben.

Die folgenden Analysen gehen deshalb von einer Prämisse aus, die trotz aller Kontroversen offenbar doch noch als Konsenszone, als Minimalkonsens vielleicht nur, in allen Debatten, den traditionellen Theorien von Moderne und Modernisierung wie in den kritischen aktuellen Varianten, implizit oder explizit gilt. Das ist die Annahme, dass man, generell, über funktional ausdifferenzierte und in einem spezifischen Sinne auch autonome Teilsysteme in Gesellschaften als Element der Beschreibung der Differenz von vormodernen und modernen Gesellschaften und ihrer Dynamik sprechen kann, sowie, und das ist der Minimalkonsens im Besonderen, dass Erziehung ein solches Teilsystem darstellt, und zwar in allen Gesellschaften, die bisher historisch wie komparativ zum Thema gemacht wurden, wenn neuzeitliche Gesellschaften unter der Perspektive der Moderne thematisch wurden. Dieser Konsens schließt ausdrücklich nicht ein, dass auch die Organisation dieser zahlreichen Erziehungssysteme im Ein-

zelnen, strukturell, operativ und reflexiv, identisch war und ist, und auch nicht, dass die Dynamik der Systementwicklung sich z. B. konvergenztheoretischen oder weltgesellschaftlichen Prämissen fügt oder fügen muss, schließlich auch nicht, dass die System-Umwelt-Beziehungen jenseits des prinzipiell unausweichlichen Regelungsbedarfs auch einheitlichen Mustern folgten und aktuell gehorchen – das sind allenfalls zu prüfende Hypothesen, bleibt aber systematisch gesehen im Folgenden eine empirisch offene Frage.

Die Empirie, die solche Relationen und Dynamiken von Erziehungssystemen untersuchen und zeigen soll, wird im Folgenden auch nur auf einen spezifischen Aspekt begrenzt, und zwar den Aspekt, den man zur Sichtbarkeit bringt, wenn man »Reformen« – und »Reformpädagogik« als dazugehörige Teilmenge – als organisatorische und operative Praxis und als reflexiv begleitendes Thema in historischen Forschungen über Erziehungssysteme beobachtet und systematisch thematisiert. Dabei soll zugleich danach gefragt werden, ob und wann diese historischen Tatsachen auch über die Unterscheidung von modern vs. traditional (oder in funktionalen Äquivalenten wie neu vs. alt etc.) historisch beobachtet und gestaltet werden. Damit die Untersuchung handhabbar bleibt, werden die eigenen Referenzen im Wesentlichen nur im deutschen Sprachgebiet gesucht (und nur gelegentlich auf weitere kulturell-nationale Kontexte bezogen, um lokale Varianz nicht mit systemischen Zuschreibungen zu verwechseln). Noch angesichts dieser Einschränkungen muss man, schon wegen der Forschungslage z. B. zur erziehungshistorischen Begriffsgeschichte von »Reform«¹⁰, aber gleichzeitig einräumen, dass mehr als eine erste Plausibilisierung der leitenden These wahrscheinlich nicht erreichbar ist. Sie sollte aber soweit möglich sein, dass die These geprüft werden kann. Aber Kritik und Falsifikation wären ja auch ein Ertrag, z. B. der dann vielleicht sogar sehr starken alternativen These formuliert, dass man Reformpädagogik unabhängig von systemisch relevanten Zuständen bzw. Veränderungen im Erziehungssystem untersuchen kann, z. B. als irrelevantes Gerede oder als Gekräusel auf der Oberfläche der Organisation, das für die Strukturanalyse des Systems und seine Dynamik bedeutungslos ist.

3. Reform und Reformpädagogik

Die Diskursgeschichte von Reformen, in denen sich Praxis und Reflexion zielgerichteter Veränderungen im Erziehungssystem spiegeln – um eine knappe, prozessübergreifende Bestimmung des hier interessierenden Phänomens zu geben –, findet sich im Ursprung, wenn man der Begriffsgeschichte von »reformatio« oder »Refor-

¹⁰ Benner/Oelkers kennen das Stichwort nicht, sondern nur »Reformpädagogik«, die auch nur sehr locker in den historischen Quellen und Referenzen behandelt wird, eher das gesamte öffentliche Gerede neu zeigt als Systemprobleme klärt (Oelkers 2004). Reform ist auch kein Stichwort im Pädagogischen Wörterbuch der DDR von 1987 und auch nicht in Lenzens Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (vgl. Register) oder anderen pädagogischen Lexika.

mation« nachgeht.¹¹ In dem auf pädagogische Themen zentrierten Diskurs der beteiligten Akteure wird relativ früh – gewissermaßen für die Zäsur von Vormoderne und Moderne – die Differenz des kirchengeschichtlichen Phänomens der von Luther et al. angestoßenen Religions- und Kirchenprobleme und der daraus folgenden, sich bald aber verselbständigenden neuen Struktur der (öffentlichen) Erziehung beobachtet und notiert. Das gilt für den Alltag der Erziehung, denkt man an Erasmus, oder für die Praxis in Schulen, also die Arbeit von Lehrern und Schülern, für Curricula und systemspezifische Praktiken. Zunächst wird diese Zäsur für das evangelische Schulwesen bei den Akteuren, von Luther bis Melancthon oder Weigel, später bei Ratke oder Comenius, beschrieben. Ihnen gilt der notwendige Wandel als intendierte Veränderung, notwendig nicht nur für den Christenmenschen, sondern auch für das operativ eigenständige Funktionieren des Erziehungssystems selbst, denn die Formensprache der Religion reicht dafür nicht aus.¹² Selbstverständlich nimmt sich auch die Selbstbeschreibung der katholischen Gegenreformation und ihrer Pädagogik entsprechend wahr, die ratio studiorum der Jesuiten gehört entsprechend in diesen Kontext. Gleichzeitig sieht man, prozessbezogen, dass im Übergang zur Moderne solche Veränderung auch noch traditional, z. B. in einer vormodernen Theologie wie bei Comenius, normativ gesucht und begründet werden kann.

Gleichwie, diese neue Wahrnehmung der gesellschaftlichen Wirklichkeit und der spezifischen Funktion der Erziehung und Pädagogik geht aus dem Ursprung der Moderne in das kodifizierte Wissen der Schulmänner über. Die einschlägigen Beschreibungen, die sich unter dem Ausdruck »Reformation« im frühen 19. Jahrhundert, in der zentralen Phase der Durchsetzung moderner Strukturen und Erziehungssysteme finden, belegen eindeutig, dass die Zäsur sich ereignet hat und als pädagogische Zäsur bemerkt wurde. 1847¹³ z. B. wird der operative Wandel in der Didaktik und Methodik, noch unter dem Titel der »Reformation«, retrospektiv und aktuell in einem als fortschrittlich beurteilten Verzeitlichungsmuster beschrieben. Er gilt dem Ursprung nach zwar als Implikation der Reformation, zugleich aber als Verselbständigung neuer Erziehung in ihrer eigenen Logik. Zuerst am Beispiel der protestantischen Schulen eingeführt, die auf »die fortschreitenden Wissenschaften« (o. V. 1847, S. 488) ange-

¹¹ Dazu, im Allgemeinen, für »Reform« Wolgast (1984) sowie für »Reform«, politisch und rechtlich, Zimmermann (1992), für »Reformation«, hier wesentlich kirchengeschichtlich, Mahlmann (1992), sowie Koselleck (1984) für »Revolution«.

¹² Praxis und Reflexion dieser frühneuzeitlichen Bildungsreform werden in Bd. 1 des Handbuchs der Bildungsgeschichte intensiv beschrieben (vgl. Hammerstein 1996), deshalb kann ich hier auf Einzelbelege verzichten.

¹³ O. V. s. v. Reformation in Hergang (1847), Nachweise in Klammern im Text, Wagemann (1867), entfaltet s. v. »Reformation« eine ganze Systematik der Konsequenzen der protestantischen Reformation für die Pädagogik, im allgemeinen (S. 873ff.), in den »methodologischen Grundforderungen der reformatorischen Didaktik«, bes. S. 907f., – das abschließende Motto heißt: »schola [...] semper reformata« (936) – und immer als gesamteuropäisches Phänomen, in allen institutionellen und reflexiven Referenzen, die man erwartet, wenn man neue Pädagogik sucht.

messen reagiert hätten, wird die Zäsur aber auch im Blick auf die katholische Kirche und ihre Bildungspraxis demonstriert. Sie »mußte, wie überhaupt, so namentlich in der Pädagogik und Didaktik mit der Zeit fortgehen« (ebd., 488), blieb freilich (man sieht den protestantischen Autor) immer noch autoritätsgebunden, arbeitete nicht in »Freiheit«, wie die Protestanten. In deren »Pädagogik«, so wird die Praxis in der Vielfalt ihrer Dimensionen resümiert, »zeigt sich dieses Fortschreiten zunächst in den Entwürfen neuer Projecte, in dem Aussinnen von Erleichterungs- und encyclopädischen Abkürzungsmethoden« (489), konzeptionell also genauso wie in den auf die Adressaten bezogenen genuin pädagogischen Praktiken.

Der »Geist einer freien Geistesbildung« (489) erlebte dann »in dem so merkwürdigen 18. Jahrhunderte« die nächste Blüte in Pädagogik und Schulwesen. Die Philanthropen, denn um die geht es jetzt, erwarteten von einer »allgemeinen Umgestaltung des Erziehungswesens die Beglückung der Menschheit«. Ihre Praxis war »durch Sehnsucht nach Reformation des durch Herkommen, Verjährten, durch Streben nach Universalität, Polymathie und Encyclopädismus bezeichnet« (490), die Differenz wird also eindeutig markiert. Insgesamt gilt diese Praxis als Ausdruck für den »Geist der Reformation, der ein Geist des Christenthums und des Fortschritts ist« (490). Die Pädagogik der Pestalozzischen Schule wird hier subsumiert, Diesterweg eingeschlossen; denn und »kurz, der Geist der Reformation hat überallhin seine wohlthätigen Hauche verbreitet, ohne auf Confessionen und Himmelsstriche Rücksicht zu nehmen und die Schule mit ihrer Wissenschaft dringt in alle Verhältnisse des Lebens ein« (490). Der Prozess wird dann selbst positiv bewertet und die Hoffnung ist, dass »der wachsende Fortschritt« nicht »ungünstig gehemmt« werde, »daß wir nicht wieder in schädliche Rückschritte fallen«.

Angesichts der Erfahrung der Französischen Revolution (die selbst eine Fülle an Erziehungsreformtexten erzeugt) wird gegen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts dann »Reform« systematisch zum »Gegen- und Alternativbegriff« gesellschaftlich erwünschter Veränderung (Wolgast 1984, S. 339f.). Auch die Veränderung pädagogischer und gesellschaftlicher Verhältnisse und die Propaganda der Erziehungsreform werden nicht mehr mit der unbesorgten Emphase der Philanthropen vorgetragen, diese werden vielmehr zum Objekt der Kritik. Jetzt werden Differenzen über richtige und angemessene, erwünschte und problematische Veränderungen eingeführt und Fortschritt wird selbst noch qualifiziert. »Verbesserung« der »Organisation der Erziehung« – das ist Schleiermachers Thema und Begriff¹⁴ – wird dabei von der unerwünschten, schädlichen Revolution genauso abgegrenzt wie von der überholten Tradition. Schleiermacher nutzt die Abgrenzung von Revolution, um die

¹⁴ Im Register der Schleiermacher-Edition von Weniger/Schulze Bd. 1, gibt es keinen Eintrag bei »Reform«, nur den Verweis auf »Verbesserung«. Es gibt natürlich »Reformation« als Stichwort, aber das ist für den Theologen Schleiermacher immer nur das theologisch-kirchliche Ereignis.

richtige Form der »Umbildung« der Erziehungsverhältnisse¹⁵ und ihre politisch-pädagogische Legitimität zu markieren: »Die Lösung einer großen politischen Aufgabe liegt in nichts anderem als der richtigen Organisation der Erziehung; alles Revolutionäre aber in der unrichtigen Organisation derselben« (Schleiermacher 1826, S. 40). An anderer Stelle bekräftigt er diese Erwartungen an die »eigentliche«, d. h. für ihn »sittliche«, »Aufgabe« von Pädagogik und Politik: »alles Unvollkommene so zu verbessern, daß die entgegengesetzte Form des Revolutionären gar nicht zum Vorschein kommt« (ebd., 1826, S. 31). Schleiermacher belegt damit definitiv, dass die Thematisierung der Umbildung der Erziehungsverhältnisse um 1800 als eigenes Thema eingeführt ist, endgültig abgelöst vom Kontext der Reformation, nicht nur erschreckt durch die Revolution, sondern auch von ungeplant-unreflektierten Veränderungen, die ihre eigenen Folgen nicht bedenken. Reform wird also eindeutig wertthematisch diskutiert. Zu den Erwartungen an die »richtige Organisation« gehört für Schleiermacher, dass »Perturbationen vermieden werden und die Umbildung ohne Widerstreben allmählich zustande kommt« (Schleiermacher 1826, S. 39), auch mit Rücksicht auf die Übergangsphase selbst, denn der »Zwischenzustand«, sogar »die beste Neuerung«, habe immer »etwas Revolutionäres in sich« (ebd., 1826, 280). Schleiermacher warnt schließlich auch vor jeder Hektik in den Aktivitäten des Staates, denn »wenn oft und viel geändert wird«, dann ist das für ihn Indiz für »eine Unsicherheit und Unrichtigkeit in den Prinzipien«, mit systematischen Folgen, weil es »das Ansehen der Regierung schwächt« (S. 336). Er sieht also schon ein Phänomen an Reformen, das nicht nur bis heute bekannt ist, sondern auch schon von anderen Zeitgenossen der Erziehungsreformen um 1800 beobachtet worden war, dass die Reform nämlich selbst und häufig eine »Reform der Reform«¹⁶ darstellt, also ein sich selbst fortzeugendes und selbstreferentielles Ereignis.

1848 hat sich für alle diese erwünschten »Umbildungen« der Begriff der »Reform« endgültig durchgesetzt. Unerwünschte Veränderungen werden ebenfalls begrifflich präzise codiert, als »Reaction« – von den Reformfraktionen – oder als dem Zeitgeist geschuldete unbegründete Neuerung, verdächtig nahe bei Revolution, wie man es z. B. in der Kritik an den Humboldt-Süvernschen Plänen nicht nur bei Beckedorff lesen kann. Nach der »Restauration«, die 1819/20 einsetzt, wird 1848/49 in einer Fülle von Reformtexten erneut über Nationalerziehung, über den Status der Lehrer oder

¹⁵ Schon 1805 bezeichnet er damit die »gänzliche Umbildung des öffentlichen Erziehungswesens«, die in Preußen »betrieben wird« (Schleiermacher 1805, S. 66), und zeigt damit auch, wie sehr wir in der Etikettierung als »Humboldtsche Reformen« diesen Prozess verkürzen. Sein eigenes Thema, 1826, angesichts des »Übergangszustands« (S. 334) lautet: »wie werden wir aber von dem gegenwärtigen unvollkommenen Zustande zu einer besseren Organisation der Unterrichtsanstalten gelangen?« (S. 335).

¹⁶ Ein anonymes Rezensionen der von Niethammer 1808 publizierten, gegenüber dem Philanthropismus ja selbst reformkritischen Schrift benutzt in der Allgemeinen Literatur-Zeitung diese Zuschreibung, wenn er Niethammer unterstellt, er fordere »eine Reform der neuern Reformirung« (vgl. Allgemeine Literatur-Zeitung Num. 255 vom 1. September 1808, S. 8). Niethammer wäre dann ein frühes Beispiel für Reform als Gegenreform.

das System der öffentlichen Erziehung gehandelt. Die Reformervorwartung an das Gesamtsystem der Erziehung – und ihre Abwehr durch einen ängstlichen Staat – ist allgegenwärtig, und zwar europaweit. Diesterweg sagt rückblickend, dass »im Jahre achtundvierzig [...] die Reformvorschläge in Strömen vom Himmel herunter (regneten)« (Diesterweg 1854, S. 215). Sie betreffen bei ihm und in seinem Milieu zuerst die Volksschule und den Status ihrer Lehrer, dann die Volksbildung im Ganzen. Von den Schulmännern der anderen Schularten wiederum wird intensiv die »Reform der Gymnasien« diskutiert¹⁷, bis in fachdidaktische Einzelheiten hinein. Rudolf Hildebrands für die spätere Reformpädagogik so antizipierende wie folgenreiche Arbeit ist dabei in ihrer Kontextualisierung von Bildung mit »Natur« und der Individualität des Kindes nur ein Exempel (Hildebrand 1867). Alle in diesen Texten diskutierten didaktischen, methodischen, curricular und organisatorisch ansetzenden Reformen haben schon eine eigene, im politischen Kontext nicht widerspruchsfreie, aber von den Schulmännern selbst gestaltete und reflektierte Realität.¹⁸ Sie bilden den Kontext pädagogischer Reflexion und der neuen Gestaltung des Erziehungssystems in der Mitte des Jahrhunderts, immer in den Kontext der Nation und der Nationenbildung eingebunden (Brockliss/Sheldon 2012), wie dann erneut in der Phase, in der die »Reformpädagogik« – fälschlich – eigene Prioritätsansprüche für die Reform der Erziehung erhebt.

4. Moderne und die Modernisierung der Erziehung

Im hier skizzierten Gang der Reformations- bzw. Reformdiskurse wird historisch und systematisch auch die Unterscheidung von modern vs. nicht-modern eingeführt und kritisch oder zustimmend genutzt.¹⁹ Die einschlägige Diskussion der evangelischen

¹⁷ Ich nenne nur Foß (1867), der eine Kontinuitätslinie seit Ratke zieht, und bis zu Verweisen auf aktuelle Debatten, u. a. auf die »Thiersch'schen Reformbewegung« (sic, »-bewegung«) geht, die der Autor aber für »verfehlt und todgeboren« hält (S. 837) und auf Lorinser und andere Versuche zur »Ermäßigung der geforderten Anstrengungen« (S. 832) der Schüler – die sich ja auch um 1900 wiederholen. 1908 folgt eine neue Liste von »Reformschulen« (Knabe 1908), aber 1911 (Vieter 1911) wird auch schon das »Ende der Schulreform« verkündet, 1915 (Pigge/Roloff 1915) folgt, unverdrossen, dennoch eine weitere breite Liste von »Reformschulen«, auch weitgehend gymnasial.

¹⁸ In den Arbeiten von Petrat oder Kuhleemann, in den diversen Handbüchern der deutschen oder bayerischen oder österreichischen Bildungsgeschichte kann man über diese Bedeutung des langen 19. Jahrhunderts lesen; einen Überblick über die Forschungslage und -desiderata geben jetzt Hoffmann-Ocon/Kesper-Biermann (2012), zwar auch im Blick auf »Modernisierung«, aber ohne die autonome Rolle der Profession in der Reform zu zeigen oder deren Eigendynamik hinreichend zu diskutieren.

¹⁹ Für die spannungsreiche zeitgenössische Diskussion und mit explizitem Bezug auf »Moderne«-Zuschreibungen u. a. Christensen (1889), Messer (1899), Paulsen (1908), Lublinski (1909), Bugnion (1910).

Schulmänner²⁰ z. B. nennt zwar den Begriff »Moderne Bildung«²¹, erörtert ihn aber im Wesentlichen kritisch. Auch wenn sie akzeptiert, dass der »Begriff der Bildung im Flusse begriffen« ist, wie schon immer auch dem »Zeitgeist« verhaftet, sei »das Attribut ›modern‹ insofern ein überflüssiges“ [Hauber/Zusatz Redaction, 1859, S. 685], denn Bildung bleibe eine Qualität, die nur dem »fertigen Menschen« (ebd., S. 685) zuzuschreiben sei. Modernität als Abschied vom Christentum allerdings wäre nur »Verwilderung und Rohheit«. Das ähnelt dem abwehrend-kritischen pädagogischen Standpunkt der konfessionellen Gegenseite. Im katholischen Herder-Lexikon gibt es natürlich nur das Stichwort »Modernismus« (Gisler 1914), das über Agnostizismus, Säkularismus, Demokratisierung, sogar Amerikanismus (Sp. 724) erläutert und im Verweis auf einschlägige päpstliche Texte verdammt wird.

Liberalen Pädagogen verwenden den Begriff dagegen offensiv und zustimmend, ja man kann schon 1847 lesen, dass alle neuen Ideen und Praktiken »ein Produkt der modernen Pädagogik«²² selbst seien, aus der Praxis geboren, der Theorie weit voraus. Diesterweg, der den Primat der Praxis auch vertritt, diskutiert schon 1855 sogar von hier aus das »Prinzip der modernen (neuen) Schule«, und mit dieser Modernitätszuschreibung wird seine Pädagogik noch bis in die Gegenwart charakterisiert.²³ Diesterweg selbst nennt als Prinzip – im Singular! – nur eine anthropologische Prämisse, »das Prinzip der freien Entwicklung von innen heraus gemäß den Gesetzen dieser Entwicklung, das *Evolutionprinzip*« (Diesterweg 1855, S. 397, Herv. dort). Diesterweg kennt damit, wenig überraschend, eindeutige Gegner, z. B. in der katholischen Kirche, liefert aber auch eine erstaunliche Begründung für die Herkunft dieses Prinzips, nämlich aus dem »Germanismus« und Protestantismus.²⁴ Dieses Prinzip, so leitet er ab, »verlangt auf pädagogischem Gebiet« alles, was Diesterweg wichtig war, u. a. die »Achtung der Menschen- und individuellen Natur«, »Anregung [...] zur [...]

²⁰ Ich nutze hier auch eigene ältere Arbeiten, v. a. Tenorth. (1992) – und verweise auch auf die weiteren Beiträge in diesem Band.

²¹ Als purer Verweis von »Moderne« auf »Bildung« in Schmidts Encyclopädie, 1865, 4. Band, S. 831; zu »Bildung« vgl. dafür dann Hauber (1859), dort und im anhängenden »Zusatz der Redaction« (S. 685-686) die nachfolgenden Zitate, mit Nachweisen im Text.

²² Heindl (1847S. 66–68) druckt unter dem Titel »Pädagogik« einen Text von Bloch aus den »Berliner Jahrbüchern« ab, der diese Thesen vertreten hat.

²³ Im Jubiläumsjahr 1991 wird sein 200. Geburtstag unter dem Titel »Pädagogik der modernen Schule« gefeiert (Fichtner/Menck 1992). Modernität gelte insofern, als Diesterweg »die Prinzipien der klassischen Pädagogik von Rousseau bis Schleiermacher auf das ›Leben‹, d. h. auf die ›Praxis‹ als Inbegriff der gesellschaftlichen Bedürfnisse der Gegenwart« bezogen habe (S. 12); die moderne »Gegenwart« selbst wird hier über Naturwissenschaften, Industrialisierung, politische Auseinandersetzungen in der Öffentlichkeit bezogen, das 19. Jhd. als Modernisierungsphase, natürlich »in den Widersprüchen der bürgerlichen Gesellschaft«, bezeichnet und als Ursprungsphase, »aus denen heraus unsere Moderne entsteht« (S. 14).

²⁴ Dort, im »Papismus«, regiere statt Evolution »Emanation« (Diesterweg 1855, S. 400). Der »Germanismus [...] bezeichnet den Charakter einer Nation, welcher jenes Prinzip (die Evolution) eingeboren ist.« Und weiter: »das Prinzip dieser modernen Schule entspricht ganz diesem Charakter, ist germanischen Ursprungs.«

Selbsttätigkeit«, »naturgemäße, darum freudige Beschäftigung der Kinder«, »Veranlassung zur Entfaltung der Sinne [...] Selbstsehen und Finden«. Es »verbiethet« wiederum »willkürliche [...] Behandlung der Menschennatur [...] Anleitung [...] Abrihtung [...] Gedächtniskram; Uniformität, Fütterung mit unverstandenen Stoffen usw.« (S. 399) – der didaktisch-methodische Postulatenkatalog der späteren reformpädagogischen Bewegung ist hier also schon komplett vorgebildet. In anderen Texten vergisst Diesterweg auch die organisatorischen, institutionellen und politischen Voraussetzungen nicht: Er fordert allgemeine Volksbildung, die Eigenständigkeit von Profession und Organisation und vor allem die Unabhängigkeit von fachfremden und vor allem von kirchlichen Interventionen und Kontrollen. Diesterweg sucht also die Autonomie des Erziehungssystems, wenn er seine Struktur und Funktion in der Gesellschaft beschreibt.

Die bildungshistorische Forschung kann insofern in Übereinstimmung mit der Struktur des Systems und dem Selbstbild seiner Akteure das 19. Jahrhundert als wesentliche Phase der Bildung des »modernen« Erziehungssystems beschreiben, gestützt auf die folgenden Merkmale, die im Prozess durchgesetzt werden, und ganz ohne »germanistische« Begründung:

- In den Praktiken den Übergang »vom Schulehalten zum Unterricht« (Petrat),
- in der Selbstbeobachtung die Ausbildung einer eigenen pädagogischen Reflexion, u. a. in einer eigenen Lehrplanteorie und Didaktik, aber auch systembezogen, z. B. in der Differenz von Interaktion – Organisation – Gesellschaft (Riecke 1851, vgl. Metzger 2014),
- organisatorisch die Konstruktion einer eigenen Form der Binnendifferenzierung, z. B. schulspezifisch, abhängig von Natur und Entwicklung des Kindes und lebenslaufbezogen,
- operativ die umfassende Professionalisierung, damit auch die Differenzierung von Rollen und Funktionen im System,
- in der System-Umwelt-Relation eine spezifische Vernetzung, generell über Leistung und Zertifizierung, kulturell spezifisch z. B. über das Berechtigungssystem (etc.).

Dieser Modernisierungsprozess hat neben der Systembildung seine eigene kulturell-nationale Varianz und zeitlich-sachliche Spezifikation, sieht man auf Europa oder die USA oder Japan. An den Differenzen, die sich für die Formen der Staatlichkeit zwischen Lokalität und Zentralität von Profession und System ergeben, ist das bereits diskutiert worden (Lundgreen 1999), auch an der international höchst varianten Geschichte des Bell-Lancaster-Programms, jetzt didaktisch-methodisch und organisatorisch. Mit deutschem »Geist« sei diese »Mechanik« unvereinbar (Caruso 2010), argumentiert selbst Diesterweg. Schon in dieser frühen Phase, ja auch bei Hildebrand (1867), hat die reformorientierte Reflexion offenbar partiell auch schon den nationalistischen Ton, der später so unverkennbar stark wird, als die »Deutsche Bewegung« vermeintlich das sachliche Prinzip der Erziehung vorgibt. Gleichwie, die hier rekonstruierte Reform-Debatte belegt neben der Systementwicklung allerdings auch die Lernfähigkeit des Erziehungssystems, und zwar innerhalb der

ihm eigenen Systemlogik, und ist insofern auch als »Autonomisierung«²⁵, d. h. als Durchsetzung des eigenen Funktionsimperativs nach außen sowie, operativ, nach innen interpretierbar. Gegen andere Thesen über die Dynamik des Erziehungssystems²⁶ kann deshalb auch die Geschichtlichkeit in Begriffen einer Prozess-Logik gedeutet werden (mit Elias 1977), d. h. sich selbst aufbauend, selbständig in der Abhängigkeit und Vernetzung mit der gesellschaftlichen Umwelt. Und nur zur Erinnerung: man kann Autonomie nicht als Autarkie lesen.

5. »Die reformpädagogische Bewegung« um 1900 und seither – epigonales Gerede oder neue Phase der Modernisierung?

Was, so ist vor diesem Hintergrund zu fragen, fügt die so viel diskutierte reformpädagogische Bewegung um 1900 dem bis dahin ausgebildeten System der Erziehung und der Praxis seiner autonomen Gestaltung und Reflexion noch hinzu? Normativ, in der Zentrierung auf die Natur und das Kind, wird man jenseits der »Prinzipien«, die sich in Diesterwegs Umfeld finden, wenig entdecken. Selbst die Sakralisierung der Rhetorik z. B. in der Heiligsprechung des Kindes hatte in der zur Erlösungsaufgabe stilisierten Umdeutung des pädagogischen Amtes, die sich schon zur Mitte des Jahrhunderts findet, ihren Vorläufer. Auch die nationalistische Begründung bleibt ebenso erhalten wie das Entsetzen der Opponenten, die z. B. der »Naturalismus« provoziert und die in der »revolutionierenden Pädagogik« (Eberhard 1915), als die sie Ellen Key und ihre Mitstreiter codieren²⁷, nicht die legitime Form einer »Zukunftspädagogik« erkennen können (Eberhard 1917). Organisatorisch erweitert sich der Diskurs, z. B. auf neue »Einheitsschul«-Konzepte, auch die Profession wird akademisiert, bleibt aber binnendifferenziert – und sonst? Ist die »Neue Erziehung«, von der alle reden – und kaum noch von der »modernen Erziehung«²⁸ –, wirklich

²⁵ Ausführlich habe ich das Thema in seiner Geschichte und seinen theoretischen Implikationen an anderen Stellen abgehandelt: Tenorth, H.-E. (1989): Die Last der Autonomie. Über Widersprüche zwischen Selbstbeschreibungen und Analysen des Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert. In: Jeismann, K.-E. (Hrsg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Wiesbaden, S. 413–431; Tenorth, H.-E. (2003): Autonomie und Eigenlogik von Bildungseinrichtungen – ein pädagogisches Prinzip in historischer Perspektive. In: Füssel, H.-P./Roeder, P.M. (Hrsg.): Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim/Basel/Berlin, S. 106–119 (Zeitschrift für Pädagogik, 47. Beiheft); Tenorth, H.-E. (2004): Autonomie, pädagogische. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 106–125.

²⁶ Klassisch ist ja Friedrich Paulsens These geworden, »dass das Bildungswesen keine Eigenbewegung hat, sondern von dem großen Gang der allgemeinen Kulturbewegung bestimmt wird« (Paulsen im Vorwort von 1906 zu Paulsen 1912, o. S.).

²⁷ Aber sie verhalten sich gnädig: »Erziehliche Weisheit u. christliche Liebe gebieten, dieser mit Wucht ins Leben getretenen Erscheinung suchend u. deutend nachzugehen, mag man noch so sehr von der Unvernunft mancher ihrer Äußerungen überzeugt sein« (Eberhard 194, Sp. 366).

²⁸ »Modern«, gar »Moderne« ist so gut wie nie Stichwort in Pädagogischen Lexika oder Hand-

neu? Sind nicht die seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert und dann bis zu Nohl 1933 vorgelegten Zusammenfassungen der bekannten »Strömungen« und »Bewegungen« (Konrad 1995) schon Beweis genug, dass nur Bekanntes neu codiert wird? Selbst bei Nohl verweist diese Phase tatsächlich auf eine neue Etappe der Modernisierung des Bildungssystems, nach der langen Phase des Übergangs von der Vormoderne, die in der Frühen Neuzeit einsetzt und bis ins 18. Jahrhundert dauert, und nach der Durchsetzung der Funktionsprinzipien der Moderne, die im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts abgeschlossen war.

Redet man im Allgemeinen, dann könnte man diese Phase der Reformpädagogik als sektoralen Fall reflexiver Modernisierung beschreiben, schon in dem Sinne, dass sie sich zur distanzierten Beobachtung der Erziehung mit der Erziehungswissenschaft verbündet, gleich ob geisteswissenschaftlich oder empirisch (Benner/Kemper 2007; Tenorth 2013). Reflexiv ist diese Phase der pädagogischen Moderne aber auch in dem Sinne, dass sich die Pädagogen je national ihre eigene Tradition schreibend erzeugen, im Rekurs auf die Deutsche Bewegung, wie bei Nohl, gelegentlich etwas europäischer, aber immer noch aufklärungskritisch z. B. bei Weniger (1936), in der eigentümlichen Mischung von Humanismus und Faschismus z. B. in der »Reform Gentile« (Charnitzky 1994; 1995), oder eindeutig demokratisch, wie in Westeuropa oder den USA (Hofstetter/Schneuwly 2006).

Diese Attribuierung könnte man auch in der operativen Dimension nutzen und die neuen Erfindungen der reformpädagogischen Bewegung als reflexive Umdeutung der bekannten Methodik der Pädagogen zu einer neuen, wie es sich für die Moderne gehört, paradoxen Technologie analysieren und interpretieren. Dann könnte man z. B. auch schulische Binnendifferenzierung und die Erweiterung von pädagogischen Praktiken als Form des Umgangs mit einer neuen Klientel so deuten, also auch die »Hilfsschule« und die »Heilpädagogik« als Reformpädagogik stilisieren (Hillenbrand 1994). Denn diese Arbeit geschieht ja, kontinuierstiftend, in der Generalisierung des universalistischen Anspruchs von »Bildsamkeit«, der alten Naturformel der pädagogischen Reformfreunde, und ist deshalb tatsächlich ein Aspekt, der noch fehlte. Ansonsten ist das Meiste an den schulbezogenen pädagogischen Erfindungen um 1900 aber nur semantisch-reflexive Innovation, nur mehr vom Gleichen, keine gesellschaftsweit grundsätzlich neue Dimension von Praktiken und Formen. Ist die »reformpädagogische Bewegung« um 1900 deshalb aber wirklich nicht mehr?

Die üblichen Interpretationen heben bei dieser weitergehenden Frage auf den Wandel in den Umwelten ab, um das Neue zu bezeichnen. Sie haben dann aber meist Mühe, mit den großen Begriffen von Industrialisierung, Verstädterung oder Demo-

büchern (vgl. Tenorth 1992, Anm. 4, S. 30). Georg Simmel allerdings, eher ein Außenseiter im pädagogischen Diskurs, spricht in seiner postum veröffentlichten Pädagogik-Vorlesung (Simmel 1922) u. a. von »Selbsttätigkeit« als »Tendenz der modernen Pädagogik« (S. 14) und bezieht sich auch auf »die modernen Unterrichtstheorien« (S. 25) – allerdings, wie auch sonst bei ihm vielfach praktiziert, ohne präzise Referenz in der Literatur.

kratisierung wirklich die bildungshistorische Pointe und die pädagogische Eigenlogik im Erziehungssystem zu beschreiben, die im Kontext der »Reform«-Debatte markiert wird. Allein die umfassende Durchsetzung der Beschulung, so erstaunlich sie angesichts der großen Probleme der Binnen-Migration auch ist, bedeutet noch keine epochale Zäsur, sondern bleibt in der Logik der nationalstaatlichen Beschulungsstrategien. Sie zeigt nur die Veralltäglicung eines Musters, das als *Scholarisierung*²⁹ für die Moderne längst typisch geworden war, als erste und bis heute wesentliche Form der Veralltäglicung moderner Erziehung.

Die wirkliche Zäsur und die neue Etappe, das ist dagegen meine epochenbezogene These, bestehen in der Ambition und beginnenden Praxis der *Pädagogisierung* der gesellschaftlichen Wirklichkeit, also in der zeitlich und sozial einsetzenden Entgrenzung der Erziehungsambition und in der extensiven Ausweitung der Funktionslogik des Erziehungssystems auf alle gesellschaftlichen Bereiche in einer, nicht allein im Blick auf Erziehung, als »Krise« gedeuteten historischen Situation. Die Zeitgenossen bemerken diesen Mechanismus bereits, begrifflich und funktionspezifisch z. B., wenn sie die »Pädagogisierung« nicht nur des Professions-Klient-Bezugs, sondern auch der alten, bis dato in der Logik administrativ-rechtlicher Praktiken geordneten Fürsorgepraxis diskutieren (Bäumer 1929, S. 215). Auch in anderen Reflexionskontexten kehrt das wieder: Professionalisierung wird generell als ein solcher Mechanismus gedeutet (Fischer 1921), auch die Einheit der pädagogischen Bewegungen wird nicht als Dimension allein schulischer Erfindungen, sondern als Transformation der gesamten Kultur gedeutet (Nohl 1933/1978), die Organisationen und Lebenswelten genauso umfasst wie die je individuelle Biografie, aber auch andere Sozialsysteme wie das Recht oder die Politik.

Zu diesem Muster der Pädagogisierung gehört dann auch, dass die gesellschaftlichen Akteure insgesamt, nicht mehr nur die Schulmänner, sondern politische Parteien von rechts bis links, und zwar in allen westlichen Staaten, auch soziale Bewegungen und sozialmoralische Milieus, ebenfalls von rechts bis links, vom Mechanismus der Erziehung Gebrauch machen, wenn sie ihre sozialen und politischen Probleme behandeln und neue Zukünfte konstruieren, lokal von Berlin bis Dresden, Hamburg und Leipzig, Genf und Brüssel, Wien oder Budapest, oder gesamtstaatlich, wie im revolutionären Russland. Esoterische Zirkel, wie die Gemeinde Rudolf Steiners oder andere alternative Lebensformen und soziale Praktiken ganz unterschiedlicher Couleur, von der Freikörperkultur bis zum erfahrbaren Atem³⁰, stehen damit keineswegs allein. Bildung im »Bund« der Gleichgesinnten, ist auch das Medium,

²⁹ In diesem Begriff habe ich die Dynamik der Erziehung seit 1800 interpretiert, vgl. Tenorth (1988/5. Aufl. 2010).

³⁰ Die breit entfaltete Praxis solcher alternativen Lebensformen gehört deshalb in den Kontext der Reform von Erziehung, auch wenn sie immer Außenseiter bleiben und die Differenz von Schul- und Bildungswelten belegen, die erhalten bleibt; vgl. für das breite Spektrum dieser Praktiken Buchholz (u. a., 2001); Oelkers (2011) belegt, dass solche alternative Lebens- und Erziehungsformen z. B. in den USA eine lange Tradition und auch bis in die Gegenwart Konjunktur haben.

in dem z. B. der »Kreis« um Stefan George lebt, sowie der Forte-Kreis oder der um Eugen Diederichs oder die Jungsozialisten (etc.). Bildungspolitik ist spätestens seit 1917/18 gesellschaftsweit zentrales Thema. »Neue Erziehung«, generell die Reklamation des Attributs »Neu«, wird zu einer Formel, die sich nicht mehr nur bei Pädagogen findet, sondern bei der Sozialdemokratie genauso wie im katholischen Bund Neudeutschland oder in der zionistischen Bewegung, die sich – paradoxierend – in der Utopie von »Altneuland« befreit, oder im konservativen »Jungdeutschland« oder in der Selbstzurechnung zur »jungen Generation«, die von den Nationalsozialisten praktiziert wird. Das Kind wird »als Träger der werdenden Gesellschaft« stilisiert, die Jugend zum »Bauvolk der kommenden Welt«, die Generationsdifferenz wird als Ferment des Neuen gefeiert (Kerbs/Reulecke 1998). Neue Bildungseinrichtungen bis in das Hochschulsystem hinein – university extension! – dokumentieren das, in der »Aufstiegs«-Formel und in der Propaganda der Chancenegalisierung über Bildung reflektiert das die politisch-gesellschaftliche Semantik. Die Aufnahme von »Education for all« in die Agenda der UN und in den Katalog der Menschenrechte bildet da nur den Schlusspunkt.

Außenbeobachter sehen diese Entgrenzung der Erziehung schon historisch, und sie sehen sie mit Distanz und Kritik. Sie kritisieren die vermeintliche Allzuständigkeit der Erziehung z. B. als weiteren Fall des »Imperialismus der Einzelwissenschaften«, bei der Pädagogik freilich »mit unzureichenden Mitteln«, aber doch als einen unzulässigen und problematischen Mechanismus der Ursurpation und Überwältigung der Handlungslogik anderer gesellschaftlicher Bereiche (Curtius 1929, S. 417), den man nicht tolerieren kann. Distanzierte Erziehungstheoretiker übersehen das Phänomen aber auch nicht, sondern diskutieren und zeigen die »Grenzen der Erziehung« (Übersicht bei Dudek 1999), und zwar in mehrfacher Hinsicht: ethisch (Grisebach 1924), praktisch (Zeidler 1925) oder politisch und psychoanalytisch-professionell (Bernfeld 1925). Der Mechanismus der Pädagogisierung (Pollak 1991; Depaepe/Simon/van Gorp 2005) bleibt dennoch als Programm wie als Praxis erhalten, sogar gestärkt, genauso wie die Kritik an der »Educationalization«, die seit Pestalozzi als Tendenz der modernen Welt heute ihre eigene Dauer gewonnen hat (Smeyers/Depaepe 2009; Tröhler 2013). Die aktuelle Kritik an solchen Praxen und Programmen trifft sich mit der alten Diagnose des Trends zur »Erziehungsgesellschaft« (Kob 1960), die zumindest in der Form der »Pädagogisierung« aller Lebensbereiche Realität geworden sei (Kob 1959).

Die Pädagogen selbst konstatieren diese Entgrenzungstendenzen auch, beurteilen sie aber eher positiv, als Indiz für die Tatsache, dass sich die Logik der Bildung endlich durchsetze. Das hat Tradition bis in die aktuelle Geschichtsschreibung der Reformpädagogik, die sich nur schwer von der wertthematischen Perspektive lösen kann, nicht aus der Distanz beobachtet und dann die Einheit der vielfältigen Bewegungen nur funktional sieht, sondern sich ihrem Thema wertend nähert. In der Vielfalt der neuen Erziehungspraxen und in der Diffusität der Reformprogramme will sie immer noch und zugleich auch die wahre und richtige Idee der Erziehung oder der Reform der Gesellschaft erkennen und sie gegen den Missbrauch durch

die falsche Fraktion der Erneuerung, rechts oder links, verteidigen und retten. Emphase und praxisorientierte Rezeption überlagern in diesen Annäherungen an die Reformpädagogik den kritisch-distanzierten Blick. Ursurpationstendenzen der Erziehung dagegen und die damit verbundenen kritischen Dimensionen der Moderne und funktionaler Differenzierung sehen Pädagogen vielfach eher bei anderen Funktionsbereichen und -systemen als bei sich selbst. Ein Beleg ist z. B. die aktuelle Kritik an der Ökonomie und an den als verderblich beurteilten Folgen der Logik der Ökonomisierung (jüngst Spring 2015). Früher diagnostizierte man solche als Gefahren beurteilte Entwicklungen ja schon bei »Verrechtlichung« oder »Verstaatlichung« oder »Politisierung«, nachdem Pädagogen diese Mechanismen zuerst selbst gesucht hatten, um z. B. in ihrem Beruf gegenüber den Eltern gesetzlich abgesichert und autonom zu werden oder im Bündnis mit dem Staat die »neue Gesellschaft« oder den Sozialismus zu begründen. Selbst in einer sich selbst als »kritisch« verstehenden Erziehungswissenschaft werden gegen die historisch bekannten Risiken solcher Entgrenzung pädagogisch immer neu die schönsten Zukünfte ausgemalt, die sich durch eine reformierte, alternative Erziehung herbeiführen ließen, ohne sich einzugestehen, dass Erziehung weder leisten konnte noch leisten kann, was man ihr zuschreibt; denn Scheitern ist ja nicht nur in den USA alltäglich (Angus/Mirel 1999). Retrospektiv wird aber das unverkennbare Scheitern vor großen Ambitionen meist dem Unwillen der Außenwelt zugeschrieben, noch die Antipädagogik wird in der Paradoxie der »Entschulung der Schule« (Hentig) pädagogisiert. Nur selten wird aber das Scheitern solcher Programme von Reformen auf die *grammar of schooling* (Tyack/Tobin 1994), also auf die moderne Form öffentlicher Erziehung selbst zugeschrieben und damit explizit für die Pädagogik selbst eingestanden und in den Konsequenzen für die eigene Praxis und Semantik reflektiert, dass solche Beharrungskraft ja nicht Resistenz der Schule gegen Wandel bedeutet, sondern Behauptung ihrer Autonomie, z. B. gegen Interventionen von außen.

Aber, systematisch gesehen, ist das natürlich der erwartbare blinde Fleck der Reflexion im Erziehungssystem, dass sie sich die Grenzen der eigenen Leistung nicht als Systemproblem eingesteht. Dabei ist offenkundig, dass universale Spezialfunktionen, wie sie auch die Erziehung in der Moderne darstellt, sich zwar auf alle Probleme der Gesellschaft beziehen lassen, aber immer auch nur ihren eigenen Mechanismus der Problembearbeitung anbieten können – der angesichts der selbst erzeugten hohen Erwartungen immer zu bescheiden ist. Das gilt selbst dann, wenn die Gesellschaft selbst pädagogisiert, d. h. ihre Realität als Erfahrungsraum pädagogisch kontrolliert wird oder werden soll. Auch dann gibt es unvermeidliche konstraintionale und suboptimale Effekte, wie sich vor allem an der Geschichte aller Erziehungsdiktaturen beobachten lässt. Sie glaubten, von Pädagogen wiederum ermuntert, das Ausgangsproblem moderner Erziehung aufheben zu können, also die in der Moderne systemisch gewordene Differenz von Sozialisation und Erziehung und damit die Eigendynamik der je individuellen Erfahrung. Aber die Praxis der Erziehung selbst zeigt, dass sie diese Differenz verstärkt, nicht beseitigt. Angesichts solcher struktureller Defizite muss die Reform der eigenen Wirklichkeit deshalb schon im Interesse der Pädagogen

selbst zum Dauerthema werden. Sie prozediert ein Dilemma, das sie systematisch nicht aufheben kann, verhindert aber durch Externalisierung, sich als systemisch unvermeidliche Schwäche eingestehen zu müssen, was Kern ihrer Identität und Praxis ist: die Differenz von Ambition und Realität.

Zur Veralltäglicung der Reformpädagogik, wie sie unsere aktuelle Moderne präsentiert, gehört es deshalb zugleich, dass Reform als Strukturelement ein inzwischen selbstverständlicher, immer wieder erwartbarer, ganz normaler Teil des Bildungssystems geworden ist (Luhmann/Schorr 1988). Für den Außenbeobachter erzeugt die damit verbundene Kontinuität der Reformsemantik und -praxis allerdings die etwas befremdliche Lage, dass das Erziehungssystem weder seine eigene Zeitlichkeit noch seine eigenen Muster der Veränderung angemessen konzipiert, prozediert und beobachtet. Zu dieser befremdlichen Situation gehört es aber auch, dass das Erziehungssystem, seine Akteure und seine Reflexion an den Folgen ihrer eigenen Grenzen leiden, weil die Ambition der Reform sich immer neu als Selbstdestruktion des Reformmythos erweist. Auch deswegen dominiert die wertthematische Betrachtung der eigenen Realität, kann sie doch die beobachteten Differenzen zugleich externalisieren und bekräftigen. »Reformpädagogik«, das ist deshalb keine schwierige Prognose, wird in dieser paradoxen Befindlichkeit ihre eigene Stabilität erzeugen und behaupten, auch gegen eine Bildungsgeschichte, die beobachtet, wie sich die Pädagogik ihre eigenen Welten konstruiert, in einer Welt, die zu solchen Konstruktionen animiert, weil sie von offenen Zukünften lebt.

Quellen

- Bäumer, G. (1929): Die sozialpädagogische Erzieherchaft und ihre Ausbildung. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. 5. Band. Langensalza: Beltz, S. 207–226.
- Bernfeld, S. (1926): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Wien: Psychoanalytischer Verlag.
- Bugnion, J. (1910): Über die Erziehung nach modernen Ideen. In: Neue Weltanschauung 9, S. 317–326.
- Christensen, J. L. (1889): Der moderne Bildungsschwindel in Schule und Familie sowie im täglichen Verkehr. Leipzig.
- Curtius, E. R. (1929): Soziologie – und ihre Grenzen. In: Meja, V./Stehr, N. (Hrsg.) (1982): Der Streit um die Wissenssoziologie. 2. Band: Rezeption und Kritik der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 417–426.
- Diesterweg, F. A. W. (1854): Zur Revue über einige Reformvorschläge für die Volksschule. In: Diesterweg, F. A. W.: Sämtliche Werke. Band 11. Berlin: Volk und Wissen (1972), S. 215–224.
- Diesterweg, F. A. W. (1855): Das Prinzip der modernen (neuen) Schule. In: Diesterweg, F. A. W.: Sämtliche Werke. Band 11. Berlin: Volk und Wissen (1972), S. 396–407.
- Eberhard, O. (1915): Revolutionierende Pädagogik. In: Lexikon der Pädagogik. 4. Band. Freiburg: Herder, Sp. 362–369.
- Eberhard, O. (1917): Zukunftspädagogik. In: Lexikon der Pädagogik. 5. Band. Freiburg: Herder, Sp. 1026–1036.
- Fischer, A. (1921): Erziehung als Beruf. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 5–36.
- Foß, H. E. (1867): Reform der Gymnasien. In: Schmid, C. (Hrsg.): Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 6. Bd., Gotha: Besser, S. 825–828.

- Gisler, A. (1914): *Modernismus*. In: *Lexikon der Pädagogik*, 3. Bd., Freiburg: Herder, Sp. 723–729.
- Grisebach, E. (1924): *Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung*. Halle: Niemeyer.
- Hauber, A. (1859): *Bildung*. In: C. Schmid (Hrsg.): *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Gotha: Besser 1. Bd., S. 657–685 [+ »Zusatz der Redaction«, S. 685–686].
- Heindl, F.X. (Hrsg.) (1847): *Repertorium der pädagogischen Journalistik und Literatur*. 1. Augsburg: Jenisch und Stage.
- Hildebrand, R. (1867): *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt, mit einem Anhang über die Fremdwörter und einem über das Altdeutsche in der Schule*. Leipzig/Berlin: Klinkhardt (4. Aufl. 1890).
- Knabe, K. (1908): *Reformschulen*. In: Rein, W. (Hrsg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 7. Bd., Langensalza, S. 351–371.
- Lublinski, S. (1909): *Der Ausgang der Moderne. Ein Buch der Opposition*. Dresden (ND Tübingen 1976).
- Messer, A. (1899): *Die moderne Seele*. Leipzig.
- Nohl, H. (1933/1978): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke 1978.
- o. V. (1847): *Reformation*. In: Hergang, K.G. (Hrsg.): *Pädagogische Real-Encyclopädie*, 2. Bd., Grimma: Verlags-Comptoir, S. 486–490.
- Paulsen, F. (1908): *Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit*. Berlin: Weidmann.
- Paulsen, F. (1912): *Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung*. 3. Auflage. Leipzig: Teubner.
- Pigge, H./Rolloff, E.A. (1915): *Reformschulen*. In: *Lexikon der Pädagogik*. Freiburg, 4. Bd., Sp. 272–281.
- Riecke, G. A.C. (1851): *Erziehungslehre*. Stuttgart.
- Schleiermacher, F.D.E. (1805): *Rezension zu Zöllner: »Ideen über Nationalerziehung«*. In: *Schleiermacher Pädagogische Schriften*, Ed. Weniger/Schulze, 2. Bd., Düsseldorf/München 1957, S. 65–80.
- Schleiermacher, F.D.E. (1826): *Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. In: *Schleiermacher, F.D. E.: Pädagogische Schriften*, Ed. Weniger/Schulze, 1. Band. Düsseldorf/München 1957.
- Simmel, G. (1922): *Schulpädagogik. Vorlesungen, gehalten an der Universität Strassburg*. Osterwieck: Zickfeldt.
- Vietor, W. (1911): *Das Ende der Schulreform*. Marburg.
- Wagenmann (1867): *Reformation*. In: Schmid, C. (Hrsg.): *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, 6. Bd., Gotha: Besser, S. 868–936.
- Weniger, E. (1929/30): *Neue Erziehung und philosophische Bewegung in Deutschland*. In: Weniger, E. (1952): *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz, S. 53–58.
- Weniger, E. (1936): *Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung*. In: Schonig, B. (Hrsg.): *E. Weniger: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 1990, S. 107–123.
- Zeidler, K. (1925): *Die Wiederentdeckung der Grenze*. ND (1985) Hildesheim: Olms.

Literatur

- Angus, D. L./Mirel, J. E. (1999): *The Failed Promise of the American High School, 1890–1995*. New York/London (Teachers College Columbia Univ.).
- Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.) (2004): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.

- Böhm, W./Oelkers, J. (Hrsg.) (1995): *Reformpädagogik kontrovers*. Würzburg: Ergon.
- Bohrer, K. H. (1983) (Hrsg.): *Mythos und Moderne. Begriff und Bild einer Rekonstruktion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brachmann, J. (2016): *Tatort Odenwaldschule – Ein Werkstattbericht über die Schwierigkeiten der Aufarbeitung von Vorkommnissen pädokrimineller Gewalt in Institutionen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, S. 638–655.
- Brockliss, L./Sheldon, N. (Eds.) (2012): *Mass Education and the Limits of State Building, c. 1870–1930*. Basingstoke/New York: Palgrave MacMillan.
- Buchholz, K./Latocha, R./Peckmann, H./Wolbert, K. (Hrsg.) (2001): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900*. 2 Bde., Darmstadt: hoescher:media.
- Caruso, M. (2010): *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800–1870*. Frankfurt am Main/Bern/New York: Lang.
- Charnitzky, J. (1994): *Die Schulpolitik des faschistischen Regimes in Italien 1922–1943*. Tübingen: Niemeyer.
- Charnitzky, J. (1995): *Giovanni Gentile und der Faschismus. Ein Verhältnis zwischen Kohärenz und Ambivalenz*. Frankfurt: Frankfurter Stiftung für deutsch-italienische Studien.
- Depaepe, M./Simon, F./van Gorp, A. (Eds.) (2005): *Paradoxen von Pedagogisierung*. Leuven, Voorburg.
- Dudek, P. (1999): *Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert – Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Elias, N. (1977): *Zur Grundlegung einer Theorie sozialer Prozesse*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 6, 2, S. 127–149.
- Epple, A. (2015): *Doing Comparisons – Ein praxeologischer Zugang zur Geschichte der Globalisierung/en*. In: Epple, A./Erhart, W. (Hrsg.): *Die Welt beobachten – Praktiken des Vergleichens*. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 161–199.
- Epple, A./Erhart, W. (2015): *Die Welt beobachten – Praktiken des Vergleichens*. In: Epple, A./Erhart, W. (Hrsg.): *Die Welt beobachten – Praktiken des Vergleichens*. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 7–31.
- Fichtner, B./Menck, P. (Hrsg.) (1992): *Pädagogik der modernen Schule. Adolph Diesterwegs Pädagogik im Zusammenhang von Gesellschaft und Schule*. Weinheim/München: Juventa.
- Foucault, M. (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Gronert, M./Schraut, A. (Hrsg.) (2016): *Sicht-Weisen der Reformpädagogik*. Würzburg: Ergon.
- Gumbrecht, H.-U. (1978): *Modern, Modernität, Moderne*. In: *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd. 4. Stuttgart: Klett, S. 93–131.
- Hammerstein, N. (1996): *Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe*. München: Beck (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. I, 15. bis 17. Jahrhundert).
- Hillenbrand, C. (1994): *Reformpädagogik und Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofstetter, R./Schneuwly, B. (Eds.) (2006): *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences. Education nouvelle et Sciences de l'éducation*. Bern/New York/Frankfurt: Lang.
- Hoffmann-Ocon, A./Kesper-Biermann, S. (2012): *Das lange 19. Jahrhundert – eine Epoche der Bildungsgeschichte?* In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 17, S. 179–200.
- Jauss, H. R. (1971): *Antiqui/moderni*. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 1. Basel: Schwab, Sp. 410–414.
- Keim, W. (2016): *100 Jahre Reformpädagogik-Rezeption in Deutschland im Spannungsfeld von Konstruktion, De-Konstruktion und Re-Konstruktion – Versuch einer Bilanzierung*. In: Keim, W./Schwerdt, U./Reh, S. (Hrsg.): *Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–72.

- Keim, W./Schwerdt, U. (Hrsg.) (2013 a): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. 2 Bde. Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse; Teil 2. Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen. Frankfurt am Main: Lang.
- Keim, W./Schwerdt, U. (2013 b): Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933) – zur Einführung. In: Keim, W./Schwerdt, U. (Hrsg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. Teil 1. Frankfurt am Main: Lang, S. 9–35.
- Keim, W./Schwerdt, U./Reh, S. (Hrsg.) (2016): Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kerbs, D./Reulecke, J. (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschen Reformbewegungen, 1880–1933. Wuppertal: Hammer.
- Kob, J. P. (1959): Erziehung in der gegenwärtigen Gesellschaft. In: Blätter für Lehrerfortbildung, 11, 3, S. 81–98.
- Kob, J. P. (1960): Die Rollenproblematik des Lehrerberufs. In: Heintz, P. (Hrsg.): Soziologie der Schule. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 91–107 (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 4).
- Konrad, F.-M. (1995): Von der »Zukunftspädagogik« und der »Reformpädagogischen Bewegung«. Zur Konstitution einer Epoche in ihrer Zeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, S. 803–825.
- Koselleck, R. (1984): Revolution. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 5. Stuttgart: Klett, S. 653–788.
- Kraft, V. (Hrsg.) (2007): Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1988): Strukturelle Bedingungen der Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, S. 463–480.
- Lundgreen, P. (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Sicht. In: Apel, H. J. u. a. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–34.
- Mahlmann, Th. (1992): Reformation. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Stuttgart: Schwab, Bd. 8, Sp. 416–427.
- Mergel, T. (2011): Modernisierung. In: Europäische Geschichte online. <http://ieg-ego.eu/de/th-reads/modelle-und-stereotypen/modernisierung/thomas-mergel-modernisierung>.
- Metzger, F. (2014): Gustav Adolph Cornaro Riecke. Schulpolitik und Schulpädagogik zur Zeit des Vormärz und der Revolution von 1848/49. Jena: Garamond.
- Oelkers, J. (2004): Reformpädagogik. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz: Weinheim, S. 783–806.
- Oelkers, J. (2011): Krise der Moderne und Reform der Erziehung. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 2: Von John Dewey bis Paulo Freire. 2. Auflage. München: Beck, S. 7–31.
- Paschen, H. (1979): Die Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf: Schwann.
- Piepmeyer, R. (1984): Modern, die Moderne. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 6, Basel: Schwab, Sp. 54–62.
- Pollak, G. (1991): Modernisierung und Pädagogisierung individueller Lebensführung: Teilergebnisse des DFG-Projekts Industrialisierung und Lebensführung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87, S. 621–636.
- Rülcker, T./Oelkers, J. (Hrsg.) (1998): Politische Reformpädagogik. Bern/Frankfurt/New York: Lang.
- Scheffler, Israel (1971): Die Sprache der Erziehung. Düsseldorf: Schwann (engl. 1966).
- Schriewer, J. (2005): In: Heintz, B./Münch, R./Tyrell, H. (Hrsg.): Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen. Stuttgart: Lucius&Lucius, S. 415–441 (Sonderh., Zs. für Soziologie).

- Schwinn, Th. (2009): Multiple Modernities: Konkurrierende Thesen und offene Fragen. Ein Literaturbericht in konstruktiver Absicht. In: Zeitschrift für Soziologie 38/6, S. 454–476.
- Smeyers, P./Depaepe, M. (2009): Educational Research: The educationalisation of social problems. Dordrecht: Springer.
- Spring, J. (2015): Economization of Education. Human Capital, Global Corporations, Skills-Based Schooling. New York/London: Routledge.
- Tröhler, D. (2013): Pestalozzi and the Educationalization of the World. New York: Palgrave MacMillan.
- Tenorth, H.-E. (1988): Geschichte der Erziehung. Weinheim: München: Juventa (5. Aufl. 2010).
- Tenorth, H.-E. (1994): »Reformpädagogik«. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, S. 585–604.
- Tenorth, H.-E. (2000): Über den reformistischen Charakter der Pädagogik. Erinnerung an bekannte und verdrängte Erfahrungen. In: Dust, M./Sturm, C./Weiß, E. (Hrsg.): Pädagogik wider das Vergessen. Kiel: Götzelmann, S. 245–254.
- Tenorth, H.-E. (2011): Rezension von Jürgen Oelkers: Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau H. 63, 34, S. 18–25.
- Tenorth, H.-E. (2013): Erziehungswissenschaft – Kontext und Akteur reformpädagogischer Bewegungen. In: Keim, W./Schwerdt, U. (Hrsg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. 2 Bände. Frankfurt am Main (usw.): Lang, Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse. S. 293–326.
- Tenorth, H.-E. (2016): Reformpädagogik – Erbe und Tradition. In: Gronert, M./Schraut, A. (Hrsg.): Sicht-Weisen der Reformpädagogik. Würzburg: Ergon, S. 189–194.
- Tenorth, H.-E./Horn, K. P. (1991): »Politisierung«, »Junge Generation«, »Organische Denkweise«. Zum Selbstverständnis der pädagogischen Reformbewegung im Spiegel einiger ihrer Zeitschriften. In: Hofmann, K. (Hrsg.): Peter Petersen und die Reformpädagogik. Hagen (Fern-Universität), S. 57–80.
- Tyack, D./Tobin, W. (1994): The Grammar of Schooling: Why has it been so hard to change? In: American Educational Research Journal, 31, S. 453–479.
- Ullrich, H. (2016): Theoretische Konzepte von Reformpädagogik und empirische Studien zu reformpädagogischen Schulkulturen – zwei unterschiedliche Wege der Annäherung. In: Gronert, M./Schraut, A. (Hrsg.): Sicht-Weisen der Reformpädagogik. Würzburg: Ergon, S. 195–211.
- Wolgast, W. (1984): Reform. In: Geschichtliche Grundbegriffe, Bd. 5, Stuttgart: Klett, S. 311–360.
- Zimmermann, C. (1992): Reform. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel: Schwab, Sp. 409–416.