

Till-Sebastian Idel  
Heiner Ullrich (Hrsg.)

PÄDAGOGIK

# Handbuch Reformpädagogik

**BELTZ**

Idel • Ullrich (Hrsg.)  
Handbuch Reformpädagogik



Till-Sebastian Idel • Heiner Ullrich (Hrsg.)

# Handbuch Reformpädagogik

**BELTZ**

*Till-Sebastian Idel*, Dr., ist Professor für Schultheorie und empirische Schulforschung an der Universität Bremen.

*Heiner Ullrich*, Dr., ist Professor in der Arbeitsgruppe Schulpädagogik und Schulforschung an der Universität Mainz.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.  
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen  
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-407-83190-3 Print  
ISBN 978-3-407-25919-6 E-Book (PDF)

1. Auflage 2017  
© 2017 Beltz  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten  
Lektorat: Heike Gras  
Layout/Reihenkonzept: glas ag, Seeheim-Jugenheim  
Umschlaggestaltung: Victoria Larson

Herstellung: Victoria Larson  
Satz: publish4you, Bad Tennstedt  
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<i>Heiner Ullrich/Till-Sebastian Idel</i>	
Einleitung zu diesem Handbuch .....	8

## **Teil I: Zur Historiographie der Reformpädagogik**

<i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	
Reformpädagogik – oder: die Modernisierung der Erziehung .....	22
<i>Ehrenhard Skiera</i>	
Lebensreform und Reformpädagogik .....	46
<i>Inge Hansen-Schaberg</i>	
Wandel in der Erziehung der Geschlechter .....	59
<i>Elija Horn</i>	
Die Internationalität der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts .....	76
<i>Jörg-W. Link</i>	
Reformpädagogik und staatliche Schulreform .....	89

## **Teil II: Der Kanon: Klassiker der Reformpädagogik – Ideen, Gründungen, Wirkungen**

<i>Joachim Scholz</i>	
Landerziehungsheime – Hermann Lietz und die Folgen .....	106
<i>Heiner Barz</i>	
Rudolf Steiner und die Waldorfpädagogik .....	117
<i>Ralf Koerrenz</i>	
Peter Petersen und die Jena-Plan-Schulen .....	132

*Tanja Pütz*  
Die Pädagogik Maria Montessoris ..... 145

*Franz-Michael Konrad*  
John Dewey und die Progressive Education in den USA ..... 158

**Teil III: Transformationen: Reformpädagogik und emanzipatorische Erziehung**

*Karen Werner/Bernd Dühlmeier*  
Zur Rezeption der Reformpädagogik nach 1945 ..... 174

*Annette Dreier*  
Reggiopädagogik – Frühkindliche Bildung für eine Zivilgesellschaft ..... 191

*Heiner Ullrich*  
Von Summerhill über Glocksee zur Freien Alternativschule ..... 206

*Susanne Thurn*  
»Verantwortung«: Hartmut von Hentig und die Pädagogik  
der Laborschule Bielefeld ..... 219

**Teil IV: Neuinszenierungen: Heutige Modelle reformpädagogischer Schul- und Lernkulturen**

*Ingrid Ahlring/Rudolf Messner*  
Hessische Versuchsschulen – zeitgemäße Neuinszenierungen  
reformpädagogischer Bauformen ..... 234

*Dirk Randoll/Petra Ehrler*  
Evangelische Schule Berlin Zentrum (ESBZ) – Reformpädagogik  
für morgen ..... 249

*Heiner Ullrich*  
Reformpädagogische Konzepte in neuartigen privaten Schulformaten ..... 262

## **Teil V: Reformpädagogisierungen: Normen und Formen reformpädagogischer Modernisierung von Schule und Unterricht**

<i>Till-Sebastian Idel</i> Jahgangsmischung .....	280
<i>Kerstin Rabenstein</i> Öffnung und Individualisierung von Unterricht .....	292
<i>Herbert Kalthoff/Tristan Dittrich</i> Unterricht ohne Urteil? Zur Bewertungspraxis reformpädagogischer Schulen .....	305
<i>Julia Peitz/Marius Harring/Stephan D. Müller</i> Eltern in reformpädagogischen Settings .....	324
<i>Karsten D. Wolf</i> Mediatisierung in reformpädagogischen Lernkulturen .....	338
<i>Werner Helsper</i> Lehrer-Schüler-Beziehungen in reformpädagogischen Schulen .....	353
Autoren und Autorinnen .....	372



## **Einleitung zu diesem Handbuch**

### **1. Die aktuelle Debatte über die Reformpädagogik**

Über die Reformpädagogik wird aktuell wieder engagiert und kontrovers diskutiert. Der Auslöser der gegenwärtigen Debatte und des neuerlichen Interesses konnte kaum spannungsvoller sein als das dramatische Geschehen am Landerziehungsheim Odenwaldschule im Sommer des Jahres 2010. Während diese weithin bekannte reformpädagogische Internatsschule gerade ihr 100-jähriges Bestehen und die ihr zugeschriebene Rolle einer Leuchtturmschule für die staatliche Schulreform glanzvoll feiern wollte, verstarb mit Gerold Becker einer ihrer langjährigen Leiter, der kurz zuvor des sexuellen Missbrauchs an zahllosen Schüler/innen seiner Internats-»Familie« überführt worden war. Die lebenspraktische und theoretische Aufarbeitung dieser und anderer Vorfälle von Machtmissbrauch und sexualisierter Gewalt in den Lehrer-Schüler-Beziehungen in Internatsschulen stand am Beginn einer neuen Auseinandersetzung mit den Schulen, die sich als »reformpädagogisch« verstehen (Thole et al. 2012). Nunmehr wandte sich die Aufmerksamkeit vieler Erziehungswissenschaftler/innen erneut dem Phänomen »Reformpädagogik« in ganzer Breite zu (Fitzner/Kalb/Risse 2012; Herrmann/Schlüter 2012; Gronert/Schraut 2016; Keim/Schwerdt/Reh 2016).

Interessanterweise wird auch diese neuerliche Debatte über die Reformpädagogik wieder von den theoretischen Konzepten bestimmt, die auch schon in früheren Kontroversen maßgebend waren. Und auch diesmal ist für den Disput kennzeichnend, dass dabei nicht klar genug zwischen der Reformpädagogik als historisch vergangener Gestalt und den reformpädagogischen Initiativen der Gegenwart unterschieden wird, über deren Profile und Leistungen inzwischen auch empirische Befunde vorliegen. Im Folgenden werden die Grundlinien der theoretischen Diskussion über die Reformpädagogik noch einmal rekonstruiert und damit auch die Gesichtspunkte gewonnen, die für den inhaltlichen Aufbau dieses Handbuchs maßgebend sind.

### 1.1 Die Dekonstruktion der sog. »Reformpädagogik« als einer geschichtlichen Fiktion und die Entlarvung ihrer dunklen Seiten

Wiederum ist es Jürgen Oelkers, der im Zusammenhang mit der öffentlichen Verurteilung der vor drei Jahrzehnten geschehenen ungeheuerlichen Missbrauchsvorfälle an Schüler/innen des reformpädagogischen Landerziehungsheims Odenwaldschule in seinen Vorträgen und seiner Studie über »Eros und Herrschaft« (2011) den kritischen Diskurs eröffnet, in dem er »die dunklen Seiten der Reformpädagogik« ins Rampenlicht der Fachwelt rückt. Oelkers weist im Rückgriff auf mittlerweile in Vergessenheit geratene schulgeschichtliche Studien eindrücklich nach, dass Eros und Herrschaft nicht nur in der Odenwaldschule, sondern auch in anderen reformpädagogischen Internatsschulen durch die Wohnform der »Familie« eine Atmosphäre generiert haben, die sexuellen Missbrauch eher begünstigt als verhindert hat. Für Oelkers sind die von ihm detailliert dargelegten sexuellen Übergriffe und diktatorischen Überwachungs- und Strafpraktiken in den frühen Landerziehungsheimen vor 1933 nicht nur einzelne Exzesse innerhalb des Internatslebens gewesen; sie stellen für ihn vielmehr systematische Grundzüge reformpädagogischer (Privat-)Schulen dar. Ausgehend von der gewagten These, dass die Landerziehungsheime in Deutschland den repräsentativen Kern der historischen Reformpädagogik gebildet hätten, kommt er zu dem vernichtenden Fazit: »Das wahre Gesicht der ursprünglichen Reformpädagogik ist gekennzeichnet von getarnten sexuellen Übergriffen, der Demütigung zahlreicher Schüler, von Führerkult und Intrigen. Die politischen Optionen waren völkisch, chauvinistisch und oft begleitet von rassistischen und antisemitischen Tendenzen« (Oelkers 2011, Umschlagtext). Für diese generalisierende Einschätzung gibt es allerdings in der bisherigen erziehungshistorischen Forschung nur wenig Evidenz. Er kann sie auch nur dadurch ein Stück weit plausibel machen, dass er von der ganzen Breite der Schulinitiativen in der Weimarer Republik absieht, die sich damals sowohl als staatliche wie auch als private Reformschulen etablierten.

Oelkers hatte sich schon vor mehr als zwei Jahrzehnten mit seinen »dogmengeschichtlichen« Arbeiten kein geringeres Ziel gesetzt, als die Reformpädagogische Bewegung als eine geschichtliche Fiktion der geisteswissenschaftlichen Pädagogen zu dekonstruieren (Oelkers 1989). Seine Argumentation lässt sich vereinfacht auf drei Hauptthesen zurückführen: 1. die theoretische Trivialität und Inhomogenität der Reformpädagogik, 2. ihre mangelnde praktische Originalität und 3. ihr relatives Scheitern im gesellschaftlichen und politischen Zusammenhang. Was die Geschichtsschreibung gemeinhin »Reformpädagogik« nennt, ist für ihn keine neue Epoche oder soziale Bewegung mit einer originären und originellen Theorie und Praxis der Erziehung, sondern lediglich die Fortsetzung des Projekts der neuzeitlichen Pädagogik »mit den Theoriemitteln der Nachaufklärung« – insbesondere der Mythisierung des Kindes und der Gemeinschaft. Auch die reformpädagogische Schulkritik und ihre pädagogischen Praxisformen seien nicht grundlegend neu, sondern schlossen an die Prinzipien der klassischen Pädagogik und an die Diskussionsthemen der Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts an. Nachdem Oelkers der Reformpädagogik sowohl die

theoretische als auch die praktische Originalität abgesprochen und die Reformpädagogen gegen ihr Selbstverständnis ganz in das Umfeld der schulpädagogischen Diskussion des 19. Jahrhunderts »zurückgestuft« hat, behauptet er auch noch die Erfolglosigkeit ihrer Reformanstrengungen im gesellschaftlichen und politischen Leben. Was sich als Neue Ära und als Neue Erziehung verstand, hat er zum Déjà-vu, zum bloß Altbekanntem entwertet; aus dem behaupteten Bruch der Reformpädagogen mit der alten Erziehung ist pure Kontinuität geworden. »Neu«, so gesehen, ist an der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts fast nichts« (Oelkers 1994, S. 577) – allenfalls die Rhetorik ihrer Wortführer. Doch bei diesem eindeutigen negativen Fazit bleibt Oelkers nicht stehen. Mit seiner angestammten Vorliebe für Paradoxien, die seine Position so schwer greifbar und angreifbar macht, attestiert er der Reformpädagogik, die er mit seinen drei Hauptthesen als historische Fiktion entlarvt hat, sogleich wieder eine »paradoxe Originalität«, die durch das neue Bild vom »Genius des Kindes« und dem pädagogischen Primat der Gemeinschaft bis zum Bruch mit der pädagogischen Theorietradition führt. Originalität zeige sich auch in den alternativen pädagogischen Praxen der jugendbewegten lebensreformerischen »Aussteiger« an den Rändern der Gesellschaft. Für Oelkers liegt in diesen »postmodernen« Formen der Erziehung die größte Sprengkraft der Reformpädagogik, die er ja zuvor als geschichtliche Fiktion entlarvt hatte(!).

### *1.2 Die Kanonisierung der Reformpädagogik und ihre historische Entgrenzung zur unentbehrlichen Quelle für schulpädagogische Innovationen*

Gegen Oelkers' zuweilen polemisch wirkende doppelte Blickverengung auf die dunklen Seiten der reformpädagogischen Schulpraxis einerseits und auf die vermeintliche Trivialität und Erfolglosigkeit der historischen Reformpädagogik überhaupt hat Theodor Schulze noch einmal die historisch entgrenzende Sicht auf die Reformpädagogik als vielgestaltige pädagogische Praxis entfaltet, von der bis heute unentbehrliche Innovationsimpulse für die Schulentwicklung ausgehen (Schulze 2011). Für ihn ist die historische Reformpädagogik eine »kollektive Bewegung«, die sich primär auf die Praxis richtet, zumeist auf die Veränderung oder Neugründung von Schulen. Mit ihren Innovationen, bei denen übrigens die Idee des pädagogischen Eros keine bedeutende Rolle gespielt hat, reagieren die Reformpädagogen auf Schwierigkeiten und Mängel von Unterricht und Erziehung in den staatlichen Schulen: »Isolierung, Wirklichkeitsferne, Abstraktion und einseitige Betonung der kognitiven Dimension des Lernens erweisen sich als Probleme. Formalisierung, Regulierung, Uniformierung und Zensierung stoßen bei den Lernenden auf Widerstände. Die Formen des schulischen Lehrens und Lernens werden als reformbedürftig erfahren« (ebd., S. 766 f.). Die historische Reformpädagogik hat in Deutschland vor und nach der NS-Diktatur das Gesicht der Schulen verändert, von der Gestaltung der Schulräume bis zur Koedukation. »So eindeutig und klar die Basis der ›Reformpädagogik‹ ist, so verschwom-

men und schwach erscheint ihr Überbau« (ebd., S. 768 f.). Damit meint Schulze die Diffusität der Leitbegriffe »kindgemäß«, »natürlich«, »ganzheitlich« und »organisch« und die explizite Orientierung der meisten Reformpädagogen an weltanschaulichen Richtungen und politischen Ideologien. Die Reformpädagogik besteht für Schulze heute in veränderten Formen und Kontexten weiter in den Landerziehungsheimen, den Jenaplan-, Montessori- und Waldorfschulen, in den Reformgesamtschulen, in den Freien Alternativschulen und in vielen anderen schulpädagogischen »bottom up«-Initiativen. Anders als für Jürgen Oelkers ist die Reformpädagogik für Schulze weder eine historiographische Fiktion noch ein längst gescheitertes Projekt; es bedarf vielmehr ihrer Anstöße zu einer Schulreform »von unten« heute mehr denn je.

Theodor Schulzes Konzeption der Reformpädagogik steht in der langen Tradition der geisteswissenschaftlich orientierten, an den Kanon Herman Nohls aus den 1930er Jahren gemahnenden monumentalen Historiographie der Reformpädagogik, in welcher dieser die heterogenen Ansätze und Initiativen in Deutschland zu einer einheitlichen »Pädagogischen Bewegung« zusammenschweißte. Aus der Nohl-Schule stammend hatte schon Hermann Röhrs die Reformpädagogik zu einer weltweiten »permanenten Bewegung« entgrenzt, die – angesichts der Paradoxien institutionalisierter Erziehung – weiterhin auf die praktische Einlösung des Anspruchs auf umfassende Entfaltung der Individualität gerichtet ist. Nach den Phasen der Einzelreformen (ab 1890), der Herausbildung des Gemeinsamen (ab 1914), der Klärung des Grundsätzlichen (ab 1924), der Umgestaltung unter veränderten Voraussetzungen (ab 1934), der Reaktivierung und Renaissance (seit den 1960er Jahren) befinden wir uns nach Röhrs heute mit der Gründung Freier Alternativschulen in der sechsten Phase der Reformpädagogik (Röhrs 1986, S. 18). Die Reformpädagogik war nicht nur in den zwanziger und dreißiger Jahren international erfolgreich; ihre Wirksamkeit bekundet sich für Röhrs bis heute auch noch im Weltbund der »New Education Fellowship«, der im Laufe eines ganzen Jahrhunderts auf der internationalen Ebene Tausende von Menschen ebenso zusammengeführt hat wie die weltumspannenden Montessori- und Dalton-Vereinigungen und der Bund der Freien Waldorfschulen. So wird bei Röhrs – ähnlich wie später bei Andreas Flitner (1992) – und gegenwärtig bei Theodor Schulze aus einer monumentalen Historiografie der vergangenen Reformpädagogik ein zukunftsoffenes Programm permanenter erziehungspraktischer Reformen. Von den »dunklen Seiten«, welche heute eine unkritische Rezeption der reformpädagogischen Schulpraxis und der damit verbundenen Ideologien ausschließen, ist nirgendwo die Rede.

Aus dem Kreislauf von Destruktion und Trivialisierung (Oelkers) einerseits und Kanonisierung und Verklärung der Reformpädagogik (Schulze) andererseits gelangt die Erziehungswissenschaft – so wollen wir hier argumentieren – nur heraus, wenn sie einem Vorschlag von Heinz-Elmar Tenorth (1994) folgt und zwischen der historischen Analyse der Reformpädagogik als einer Epoche der Bildungsgeschichte und der argumentativen Teilhabe oder Kritik an einem reformpädagogischen Diskurs über die Nutzung reformpädagogischer Ideen und Praxen für die gegenwärtige Reform von Erziehung und Schule unterscheidet.

### 1.3 *Die Rekonstruktion der Reformpädagogik als eine längst abgeschlossene Epoche der deutschen Bildungsgeschichte des frühen 20. Jahrhunderts*

Am stringentesten vertritt heute wohl Wolfgang Keim (2016a) das Konzept einer »Re-algeschichte der ›Reformpädagogik‹ als spezifische Epoche im Sinne einer besonderen Verdichtung von Reformdiskursen, -modellen und -praxen, die sich unter den singulären gesellschaftspolitischen wie bildungsgeschichtlichen Bedingungen der Zeit vor und nach dem Ersten Weltkrieg [in Deutschland] entwickelt haben« (S. 32). Den Beginn markierte um die Jahrhundertwende ein durch einen »singulären Modernisierungsschub« im liberalen Bildungsbürgertum in Gang gesetzter Diskurs über Lebensreform, Neue Erziehung u. a. m., der sich in vielfältigen neuen sozialen »Bewegungen« bekundete und auch schon zu ersten Veränderungen in Schule und Unterricht führte. Für Carola Groppe ist dieser damalige Diskurs bestimmt von einer neuen bürgerlichen »Episteme«, einer »emotionalen, erlebnishaft-empathischen Grundeinstellung zur Welt« (Groppe 2016, S. 77), welche Erziehung und Schule unter normativen Begriffen wie »vom Kinde aus«, »Gemeinschaft«, »Persönlichkeit« u. a. m. neu konturiert. Dieser empathisch-pathetische Diskurs der Reformpädagogik generierte den Raum für die Neuen Schulen – die Landerziehungsheime für die Jugend des gehobenen Bürgertums und die Versuchsschulen für die Kinder aus kleinbürgerlichen und Arbeiterfamilien insbesondere in den Hansestädten. Trotz ihrer unterschiedlichen Milieubindungen und Weltanschauungen verstanden sich die Neuen Schulen als »Kulturen der Nähe«, die explizit durch die »anti-institutionelle Haltung« des »Wir sind anders« bestimmt waren (ebd., S. 92).

»Blieb die Vorkriegs-Reformpädagogik [...] vorwiegend Diskurs, entwickelte sie sich nach 1918/19 mehr und mehr zu einer in der Schullandschaft deutlich sichtbaren Realität« (Keim 2016a, S. 50). Die Machtübernahme und der Beginn der Hitler-Diktatur bedeuten für Keim keinen Abbruch, aber das Ende der Reformpädagogik als Epoche in Deutschland. Allerdings war nach der Befreiung 1945 der gesellschaftliche und weltanschauliche Kontext der Reformpädagogik endgültig zerbrochen. Keim empfiehlt deshalb, alle danach einsetzenden Versuche der Wiederanknüpfung an die Reformpädagogik oder gar ihrer Erneuerung »als Rezeption und Rezeptionsphasen zu kennzeichnen, [um] damit der inhaltlichen Differenz von ›Epoche‹ und ›Wiederaufnahme‹ sprachlich gerecht zu werden« (ebd., S. 58). Über die historische Reformpädagogik in Deutschland zieht Keim eine durchaus zwiespältige Bilanz: Einerseits hat sie »einen in ihrer langfristigen Wirksamkeit kaum zu überschätzenden positiven Einfluss auf die gesamte Erziehung wie das Erziehungswesen ausgeübt [und] eine Fülle und Vielfalt von Anregungen für dessen Ausgestaltung entwickelt« (Keim 2016b, S. 103). Auf der anderen Seite vertraten historische Reformpädagogen »ausgesprochen problematische anthropologische, entwicklungspsychologische und sozialwissenschaftliche Grundannahmen mit antiliberaler, eugenischer, rassistischer oder sozialutopischer Orientierung« (ebd., S. 103), die einer Entwicklung Deutschlands zu

einem egalitären demokratischen Rechtsstaat und zu einer offenen pluralistischen Gesellschaft hinderlich waren. Exemplarisch für die ideologischen Verirrungen reformpädagogischer Akteure darf an die Kooperationsversuche Montessoris mit dem italienischen Faschismus Mussolinis und die Anbiederungen Petersens an die Nationalsozialisten erinnert werden.

Mit den regressiven Zügen in den Gedankenwelten der klassischen Reformpädagogen befasst sich Winfried Böhm (2012) in seiner Schrift über »Montessori, Waldorf und andere Lehren«. Ziel seiner international ausgerichteten Analysen ist die historisch-systematische Rekonstruktion des reformpädagogischen »Geistes« bzw. der »reformpädagogischen Denkform« über den Menschen, über das Ziel der Erziehung und über die Methoden des Lernens sowie die Bestimmung des bildungsphilosophischen Gehalts der »durchtragenden Ideen und Entwürfe« der historischen Akteure. Böhm gelangt dabei u. a. zu folgendem Fazit seiner ideengeschichtlichen Analysen: »Wenn man einen gemeinsamen Nenner zu bestimmen hätte, könnte dieser in der Spannung zwischen Aufklärung und Romantik gesehen werden. Alle Optionen, die der Reformpädagogik offenstanden, lassen sich in diesem Spannungsverhältnis verorten. Es sind vor allem die Probleme von urwüchsiger Gemeinschaft gegen vertragliche Gesellschaft; die Etablierung des Lebens als eines neuen philosophischen Grundbegriffs; der Mythos des göttlichen Kindes; schließlich das Ausgreifen nach metaphysischen kosmischen Zusammenhängen, wofür Petersens ›Erziehungsmetaphysik‹, das ›Karma‹ in Steiners Anthroposophie und der evolutionstheologische Kosmos-Begriff bei Montessori geradezu exemplarisch sind« (ebd., S. 75). Böhm interessiert sich mithin nicht für die Erfolgsgeschichten der reformpädagogischen Praxismodelle, z. B. der Landerziehungsheime, der Jenaplan-, Waldorf- und Montessori-Schulen, sondern für die Ideenwelten ihrer »Pioniere«. Dabei gelingt es ihm insbesondere, die anthroposophisch-mythologisierende Ideenwelt der Waldorfpädagogik und die kosmisch-organische Entwicklungspädagogik Montessoris in ihren historischen Kontexten als spirituelle Varianten einer »reformpädagogischen Denkform« zu rekonstruieren, die sich vor dem Horizont gegenwärtiger erziehungsphilosophischer Diskurse als überaltert – bildlich gesprochen als »Schnee vom vergangenen Jahrhundert«<sup>1</sup> – erweist (zur Religiosität und zu den spirituellen Orientierungen von führenden Reformpädagogen auch Ullrich 2013a).

Nahezu ausschließlich auf die ideengeschichtliche Interpretation und philosophisch-systematische Kritik der historischen Reformpädagogik gerichtet kann Böhm allerdings nicht plausibel begründen, warum reformpädagogisch geprägte Einrichtungen sich etwa einhundert Jahre nach ihrer Gründung in Deutschland unter Eltern und Lehrpersonen immer noch wachsender Beliebtheit erfreuen, allen voran die

---

<sup>1</sup> Unter diesem Titel hat Winfried Böhm zusammen mit anderen Kolleginnen und Kollegen bereits 1994 einen Sammelband herausgegeben, der sich mit den theoretischen Regressionen und den praktischen Erfolgen der Reformpädagogen beschäftigt (Böhm/Harth 1994).

Waldorf-, Montessori- und Jena-Plan-Schulen<sup>2</sup>. Paradoxerweise begann die eigentliche internationale Erfolgsgeschichte dieser Schulen erst, als die Epoche der Reformpädagogik schon lange vorbei war – in einem gesellschaftlichen Kontext, der sich politisch, ökonomisch und kulturell im höchsten Maße von der Ursprungssituation unterscheidet.

#### 1.4 *Reformpädagogik als ein geschichtlich entgrenzter Diskurs über »alternative« Normen und Formen von Schule, Unterricht und Erziehung in der Moderne*

Wenn heute über reformpädagogisch gestaltete Erziehungs- und Schulkulturen diskutiert und geforscht wird, dann steht zumeist nicht mehr die Reformpädagogik als Epoche der Bildungsgeschichte im Fokus, deren grundlegende Ideen Böhm herausarbeitet und deren »dunkle« Praxis Oelkers aufzudecken unternimmt. Die Reformpädagogik hat sich inzwischen von ihren historischen Normen und Formen abgelöst und – wie bei Schulze dargestellt – in eine Reform-Semantik und ein Reservoir pädagogischer Praktiken transformiert, welche für die Begründung einer kindzentrierten pädagogischen Ethik und für die Inszenierung alternativer Formen von Schule und Unterricht bereitstehen. Mit Heinz-Elmar Tenorth (2011) sollte man deshalb von einer dreifachen »Existenzform von Reformpädagogik« sprechen: der Reformpädagogik in ihren *historischen* Ideen und pädagogischen Gestalten, der Reformpädagogik in ihren *aktuellen* Programmen und Praxen innovativer Erziehung und der Reformpädagogik als bis heute »inspirierendem Reservoir der *grundlegenden pädagogisch-professionellen Erfindungen der Moderne*«.

Mit ihrem Kerngedanken von der Autonomie bzw. Eigenlogik der Erziehung ist für Tenorth die Reformpädagogik in Wirklichkeit für die moderne Gesellschaft hochgradig funktional. Diese Funktionalität erweist sich darin, dass sie die Erwartung erzeugt, dass die Erziehungsprozesse vom Subjekt aus zu organisieren sind und das intergenerationale pädagogische Verhältnis tendenziell als eine symmetrische, partnerschaftliche Beziehung gestaltet werden soll. Sie setzt entsprechend auf Methoden, die die Selbsttätigkeit des Edukanden befördern und die spontane, intensive Begegnung mit Personen und Sachen ermöglichen können. Für die Reformpädagogen zählt mehr das Hier und Jetzt der Gegenwart und die Offenheit der Zukunft als die Orientierung an einer verbindlichen Vergangenheit. »Autonomie gewinnen, das ist, letztlich, die leitende Formel. Selbständigkeit in der Abhängigkeit, Eigenzeit gegenüber der gesellschaftlichen Zeit, eigene Form gegenüber den Strukturen der

---

<sup>2</sup> Es sei an dieser Stelle nur beiläufig darauf hingewiesen, dass es in Deutschland aktuell mehr als 400 Montessori-Schulen, ca. 230 Freie Waldorfschulen, ca. 50 Jena-Plan-Schulen sowie mehr als 20 Freinet-Schulen gibt. Und die Zahl der erst in den beiden letzten Jahrzehnten entstandenen Freien Alternativschulen ist bis heute auf ca. 80 angewachsen (zur Expansion der Privaten Schulen in Deutschland auch Ullrich/Strunck 2012).

Sozialisation, ein eigenes Handlungsmuster gegenüber Religion und Politik« (Tenorth 1994, S. 600).

Ohne konzeptionelle Anlehnung an die Systemtheorie kann man die Gestalt des reformpädagogischen Codes auf der Grundlage ideengeschichtlicher Analysen (Ullrich 2013b) auch als ein mehrschichtiges Gefüge begreifen: Das Fundament bzw. den Kern bildet die romantische Auffassung des Kindes, in der dieses als noch nicht entfremdeter, kreativer, eine vollkommenerer Zukunft in sich tragender Mensch vorgestellt wird.<sup>3</sup> Als zweites Element kommt dazu eine Auffassung vom pädagogischen Verhältnis, welches der Erziehende, um das Kind zu verstehen und anzuerkennen, symmetrisch als Dialog, als Begegnung, als Begleitung zu einer erfüllten Gegenwart gestalten soll. Das dritte Element betrifft die Gestaltung der Schule als Lebensraum: Um die Schule als Raum für eine Neue Erziehung umzubauen, wird sie als Alternative zur Regelschule neu gegründet als familienähnliche Lebensform, als Gemeinschaft, als insulare pädagogische Provinz; der Unterricht wird hierin geprägt oder ergänzt durch ein reichhaltiges Schulleben, etwa durch Arbeit, Spiel, Gespräch und Feier. Für den Bereich des organisierten Unterrichtens resultiert daraus als viertes Element eine Methode des Lehrens, die auf Selbsttätigkeit und auf Freigabe vielfältigen kreativen Ausdrucks zielt. Die Methode verfährt nicht »logisch« nach der Struktur des fertigen Wissens, sondern »genetisch« von den Ursprüngen des kindlichen Verstehens und des fachlichen Wissens her. Die Themen des Lernens als fünftes Element werden ebenfalls neu strukturiert: Um subjektrelevante, unmittelbare Erfahrungen zu ermöglichen, werden sie oft mit den Schüler/innen zusammen festgelegt; und sie werden in offenen, überfachlichen Zusammenhängen bzw. projektorientierten Formen erarbeitet.

Die im Anschluss an Tenorth vorgenommene Differenzierung von drei Diskursebenen über (1.) die historische Reformpädagogik, (2.) die aktuellen reformpädagogischen Praxen und (3.) den reformpädagogischen Code verhindert eine pauschale Beurteilung bzw. Verurteilung »der« Reformpädagogik und generiert geradezu ein mehrschichtiges Interesse erstens an den »Klassikern« der historischen Reformpädagogik, zweitens an deren Rezeption und Weiterentwicklung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und drittens an den Reformschulen der Gegenwart, die sich implizit oder explizit auf reformpädagogischen Konzepte und Methoden beziehen. Sie verbindet programmatisch über weite Strecken der oben dargestellte reformpädagogische Code. Im expliziten Kontrast zu den regulären öffentlichen Schulen verstehen sie sich übereinstimmend als Schulkulturen, in welchen den Lehrer/innen, Eltern und auch den Schüler/innen ein höherer Grad an Partizipation und Vergemeinschaftung ermöglicht wird, die pädagogischen Beziehungen zwischen den Lehrpersonen und den Schüler/innen stärker von Konstanz und personaler Nähe bestimmt sind, die Inhalte des Unterrichts den Rahmen der einzelnen Schulfächer transzendieren, die

---

<sup>3</sup> Der Kern dieses reformpädagogischen Codes ist viel älter als die historische Reformpädagogik; seine Anthropologie des Kindes geht ideengeschichtlich auf die Mythen vom göttlichen Kind und vom goldenen Zeitalter zurück, die auf dem Weg über die Poesie und Philosophie in die Pädagogik der Romantik eingewandert sind (Baader 1996; Ullrich 1999).



Methoden des Lernens eine größere Vielfalt aufweisen und bei den Schülerleistungen bewusst eine größere Heterogenität akzeptiert wird, die über einen möglichst langen Zeitraum in verbalen Lernberichten an Stelle von Zensurzeugnissen dokumentiert wird. Die Aufgaben der Schule erschöpfen sich nicht in den gesellschaftlichen Funktionen der Qualifikation und Selektion – im Kern geht es vielmehr um die Prozesse der personalen Entfaltung und der Gestaltung des Sozialen. Diese durchgängige Tendenz einer pädagogischen Grenzverschiebung bzw. Entgrenzung betrifft nicht nur die Lernkultur, sondern auch die Ausformung der pädagogischen Professionalität an diesen Reformschulen. Denn programmatisch sollen hier Lehrer/innen arbeiten, die als Bezugspersonen der Schüler/innen ihr pädagogisches Handeln mit einem höheren Grad an sozio-emotionalem Engagement verbinden und ihre Berufsrolle nicht primär fachlich und partikular verstehen, sondern eher personenbezogen und »ganzheitlich« (hierzu auch Helsper 2016; Idel/Schütz 2017).

## 2. Zur Konzeption des Handbuchs

Wir gehen davon aus, dass sich der durch die Klassiker in der ersten Jahrhunderthälfte für die Innovation von Schule, Unterricht und Sozialarbeit geschaffene reformpädagogische Code mit der fortschreitenden Modernisierung transformiert hat. Heute finden wir reformpädagogische Normen und Formen nicht mehr nur in den tradierten klassischen Schul- und Erziehungskulturen. Sie haben sich vielmehr pluralisiert und sind in vielfältigen Reformkontexten neuartige Verbindungen eingegangen, die u. a. auch interessante Forschungsfelder für die aktuelle Schul- und Unterrichtsforschung darstellen. Das vorliegende Handbuch soll also inhaltlich diesen Weg von der historischen Reformpädagogik zu aktuellen reformpädagogischen Praxen – einen Vorgang der Veränderung schulischer Wirklichkeiten, den wir begrifflich als »Reformpädagogisierung« bezeichnen wollen – bzw. den Perspektivenwechsel von der monumentalen Tradierung zur empirischen Evaluation reformpädagogischer Praxen beschreiten. Dabei sind die einzelnen Beiträge der Autor/innen durchaus unterschiedlich ausgerichtet; die einen haben eher einführenden Lehrbuch-Charakter, die anderen stellen einen Beitrag zur weiteren Forschung dar. Der zentrale thematische Fokus ist allerdings das Schulwesen; die reformpädagogischen Neugründungen und Innovationen auf den Gebieten der Sozialarbeit und der Erwachsenenbildung finden in diesem Handbuch keine Berücksichtigung.

Möglicherweise haben wir es heute – hier folgen wir der Einschätzung von Tenorth – mit einer paradoxen Entwicklung zu tun: Während auf der einen Seite die Reformpädagogik als prominentes Gebilde von Personen, Schulen und damit verbundenen pädagogischen Verhältnissen in abgeschlossenen Provinzen fortgeführt und kritisch reflektiert wird, diffundiert sie auf der anderen Seite in Prozessen einer Reformpädagogisierung des Schulalltags in die Breite der Schullandschaft, indem konkrete Konzepte und Orientierungen in der Modernisierung des Unterrichts in die Lernkulturen staatlicher Versuchs- und Regelschulen übertragen werden. Der Er-

folg der Reformpädagogik läge somit nicht nur in der weiter ansteigenden Akzeptanz ihrer Klassiker, sondern in den vielen Anleihen an ihr Formenspektrum, die zu ihrer Veralltäglicung und Normalisierung führen. In dieser Transformation ist Reformpädagogik dann weniger als kohärentes Gebilde zu identifizieren denn als »Bricolage«, d.h. als loser Zusammenhang von Versatzstücken, die auf ganz unterschiedliche Weise von Staatsschulen bzw. Normalschulen in den Schulbetrieb integriert würden.

Die Beiträge des ersten Kapitels des Handbuchs beleuchten den soeben nur exemplarisch angedeuteten Diskurs über *Forschungskonzepte in der Historiografie der Reformpädagogik*. Es geht hier einerseits um die Grundbegriffe, die zeitliche Bestimmung und die theoretische Erfassung des Forschungsgebiets und andererseits um eine überblicksartige *Rekonstruktion der historischen Kontexte* und der Rezeption der Reformpädagogik.

Die Beiträge des zweiten Kapitels bieten einen gerafften Rückblick auf die »Klassiker« der Reformpädagogik und auf das Spektrum der Reforminitiativen. Dabei werden jeweils die maßgeblichen Ideen, die Normen und Formen der neuen Praxen und die geschichtlichen Wirkungen rekonstruiert und kritisch bilanziert. Im Vordergrund steht hier der nach wie vor tradierte reformpädagogische Kanon: z. B. die Pädagogik vom Kinde aus (Maria Montessori), der neue Internatstyp der Landerziehungsheime, die Jena-Plan-Pädagogik Peter Petersens sowie die Waldorfpädagogik Rudolf Steiners. Deren Anschlüsse an das zeitgenössische Konzept der Arbeitsschule werden dabei nicht übersehen. Die Beiträge beschränken sich nicht nur auf den deutschsprachigen Raum. Ihre Internationalität wird beispielsweise mit der Laboratory School John Deweys ebenso berücksichtigt wie mit der transnationalen Vernetzung der reformpädagogischen Protagonisten und Akteure in der New Education Fellowship. Für das Verständnis der historischen Reformpädagogik unentbehrlich ist auch eine Bilanzierung ihrer damaligen Wirkungen auf die staatlichen Bildungsreformen in der ersten deutschen Demokratie. Die sozial- und ideengeschichtlichen Kontexte der deutschen Reformpädagogik haben im Übrigen in anderen Kompendien schon eine ausführliche Darstellung erfahren.

Die Beiträge im dritten Kapitel des Handbuchs befassen sich mit den Rezeptionen und Transformationen der Reformpädagogik auf ihrem Weg in die »reflexive Moderne«. Allzu schnell ist vergessen worden, dass es in der unmittelbaren Nachkriegszeit zahlreiche Versuche gab, an die Reformschultraditionen der Weimarer Zeit wieder anzuknüpfen. Erst nachdem diese Wiederaufnahmen versandet waren, kam es in den siebziger Jahren sozusagen zu einem »Neustart«. Hier ist einerseits die antiautoritäre Bewegung der 68er Jahre des 20. Jahrhunderts mit ihrer Anknüpfung an Alexander Neill und der Gründung Freier Alternativer und Demokratischer Schulen genauer in den Blick zu nehmen. Zum anderen verdiente auch die von Hartmut von Hentig in impliziter Anknüpfung an Deweys Erfahrungspädagogik und Laboratory School entworfene Pädagogik der Laborschule Bielefeld eine eingehendere Rekonstruktion – ebenso die in der Nachkriegszeit in Norditalien entstandenen Reggio-Pädagogik Malaguzzis. Ein Nebenaspekt dieser demokratisch-egalitären Konzeptionen ist die Verbindung von reformpädagogischen Neugründungen mit dem Anspruch auf

Evaluation und empirische Forschung, die in den Beiträgen ebenfalls angesprochen werden.

Das vierte Kapitel soll einen knappen exemplarischen Überblick geben über die gegenwärtige Expansion reformpädagogischer Normen und Formen in neuartigen Schul- und Lernkulturen im öffentlichen und privaten Bildungssektor. Ihr Spektrum reicht von den staatlichen Versuchsschulen (z. B. den hessischen Versuchsschulen) über die Reformgesamtschulen (z. B. Evangelische Gesamtschule Berlin Zentrum) und Schulen für Kinder mit Hochbegabung bis zu den neuen Kleinschulen, die sich infolge der staatlichen Schulschließungen in ländlichen Räumen aus privaten Initiativen heraus entwickelt haben. Sie alle greifen für die pädagogische Gestaltung des Umgangs mit der größeren Heterogenität der Schülerschaft (auch unter dem Anspruch auf Inklusion) und zur weiteren Öffnung und stärkeren Individualisierung des Unterrichts auf Elemente und Figuren des reformpädagogischen Codes für neue Sozialformen, Methoden und Beurteilungsformen zurück und entwickeln diese auf kreative Weise weiter. Auch im Bereich der Schulen der klassischen Reformpädagogik, insbesondere unter den Montessori- und Waldorfschulen sind unter den aktuellen Anforderungen von Interkulturalität und Inklusion neue hybride Schulprofile und Lernimpulse entwickelt worden.

Das abschließende fünfte Kapitel soll einen eher kursorischen Überblick geben über den Stand der empirischen Forschung zu den gegenwärtigen reformpädagogischen Praxen von Schule, Unterricht und Erziehung (Ullrich/Idel/Kunze 2004; Idel/Ullrich 2008; Breidenstein/Schütze 2008). Dabei soll der Blick auf der Grundlage neuerer Studien der Schul- und Unterrichtsforschung explizit auf die vielgestaltige Adaption reformpädagogischer Unterrichtskonzepte gerichtet werden. Hierbei handelt es sich um Unterrichtsmethoden und -arrangements, die in den letzten Jahren im Kontext der bildungspolitischen und schulpädagogischen Debatte um eine reformpädagogisch inspirierte Öffnung des Unterrichts und um »individuelle Förderung« als Leitziele schulischer Bildungsarbeit und als Wege einer Modernisierung des Unterrichts angesehen werden. Gestaltungsformen und Versatzstücke eines individualisierenden Unterrichts, der lange Zeit vorwiegend in Grundschulen erprobt wurde, finden nun auch Eingang in staatliche Schulangebote in der Sekundarstufe, hineinreichend bis ins Gymnasium. Während also in den vorangegangenen Kapiteln des Buches eine auf bestimmte profilierte Einzelschulen, Schulverbünde oder auch reformpädagogische Schultypen gerichtete Darstellungsweise vorherrschte, wird nun der Blick empirisiert und auf die gesamte Schullandschaft ausgeweitet, so wie sie durch die Studien jeweils in Ausschnitten exemplarisch zum Gegenstand gemacht wird. Auf diese Weise können Entwicklungen einer Reformpädagogisierung des Unterrichts in »gewöhnlichen« Staatsschulen unter der Frage beleuchtet werden, inwieweit und mit welchen Effekten für alle beteiligten Akteure (Lehrkräfte wie Schüler/innen) die Rekontextualisierung reformpädagogischer Konzepte in diesem Feld zu Anpassungen, Veränderungen und Umschreibungen führt, wenn unter den institutionellen Bedingungen staatlicher Regelschulen reformpädagogisch gearbeitet wird. Einen thematischen Fokus bilden die Lehrer-Schüler-Beziehungen in reformpädagogischen Schulkulturen, einen anderen

die subjektsensiblen Lehr- und Lernformen innerhalb und außerhalb des Unterrichts wie Wochenplanarbeit, Projektarbeit, Freiarbeit sowie Formen einer individualisierten Leistungsbewertung und Lernbegleitung und der Umgang mit neuen Medien im Kontext reformpädagogischer Konzepte.

## Literatur

- Baader, M. S. (1996): Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit: auf der Suche nach der verlorenen Unschuld. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Böhm, W. (2012): Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren. München: C. H. Beck.
- Böhm, W./Harth-Peter, W. (Hrsg.) (1994): Schnee vom vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik. 2. Aufl. Würzburg: Ergon.
- Breidenstein, G./Schütze, F. (Hrsg.): Paradoxien in der Reform von Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden: VS Verlag
- Fitzner, T./Kalb, P. E./Risse, E. (Hrsg.) (2012): Reformpädagogik in der Schulpraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flitner, A. (1992): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. München und Zürich: Piper.
- Gronert, M./Schraut, A. (Hrsg.) (2016): Sicht-Weisen der Reformpädagogik. Würzburg: Ergon.
- Groppe, C. (2016): Reformpädagogik und soziale Ungleichheit. In: Keim, W./Schwerdt, U./Reh, S. (Hrsg.): Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 73–95.
- Helsper, W. (2016): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In: Idel, T.-S./Dietrich, F./Kunze, K./Rabenstein, K./Schütz, A. (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 217–245.
- Herrmann, U./Schlüter, S. (Hrsg.) (2012): Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Idel, T.-S./Schütz, A. (2017): Wandel von pädagogischer Professionalität und Lernkultur an Ganztagschulen. Empirische Befunde und konzeptionelle Überlegungen. In: Paseka, A./Keller-Schneider, M./Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit im Unterricht und Lehrerhandeln, Wiesbaden: VS Verlag. (im Erscheinen)
- Idel, T.-S./Ullrich, H. (2008): Reform- und Alternativschulen. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 363–383.
- Keim, W. (2016a): 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. 19–69.
- Keim, W. (2016b): Mein Weg zu einer gesellschaftlich vermittelten Sichtweise der Reformpädagogik als pädagogische Epoche. In: Gronert, M./Schraut, A. (Hrsg.): Sicht-Weisen der Reformpädagogik. Würzburg: Ergon, S. 93–107.
- Keim, W./Schwerdt, U./Reh, S. (Hrsg.) (2016): Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, J. (1989): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München: Juventa.
- Oelkers, J. (1994): Bruch oder Kontinuität? Zum Modernisierungseffekt der Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, S. 565–583.

- Oelkers, J. (2011): *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Röhrs, H. (Hrsg.) (1986): *Die Schulen der Reformpädagogik heute. Schulideen und Schulwirklichkeit*, Düsseldorf: Schwann.
- Schulze, Th. (2011): *Thesen zur deutschen Reformpädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57, S. 760–779.
- Tenorth, H.-E. (1994): »Reformpädagogik«. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40, S. 585–604.
- Tenorth, H.-E. (2011): *Reformpädagogik in der Diskussion*. In: *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 34, 63, S. 8–25.
- Thole, W./Baader, M.S./Helsper, W./Kappeler, M./Leuzinger-Bohleber, M./Reh, S./Sielert, U./Thompson, Ch. (Hrsg.) (2012): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Ullrich, H. (1999): *Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ullrich, H. (2013a): *Kindorientierung*. In: Keim, W./Schwerdt, U. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Reformpädagogik*. Bd. 1, Frankfurt a. M. [u. a.]: Lang, S. 378–405.
- Ullrich, H. (2013b): *Religiosität/Spiritualität*. Ebd. S. 499–532.
- Ullrich, H./Strunck, S. (Hrsg.) (2012): *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen*, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ullrich, H./Idel, T.-S./Kunze, K. (Hrsg.) (2004): *Das Andere Erforschen. Neuere Studien zur Reform- und Alternativschulforschung*, Wiesbaden: VS Verlag.

# **Teil I**

## **Zur Historiographie der Reformpädagogik**

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 Thema<sup>1</sup> 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-

---

<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> 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 Missbrauchsskandalen<sup>3</sup>, schließlich auch *theoretisch*, distanziert genauso wie in immanner 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.<sup>4</sup> 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-

<sup>2</sup> 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).

<sup>3</sup> 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).

<sup>4</sup> 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).

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 Slogan<sup>5</sup>, 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«<sup>6</sup>, 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-

---

<sup>5</sup> 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«.

<sup>6</sup> 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 benutzt<sup>7</sup>, hält das ebenso fest wie bereits die geisteswissenschaftliche Bestimmung der Erziehungswirklichkeit<sup>8</sup> 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-

---

<sup>7</sup> Damit die Parallelität der Bestimmungen sichtbar wird, zitiere ich etwas ausführlicher. Bei Foucault sind Dispositive »erstens ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle 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 bestanden hat, auf einen Notstand (urgence) zu antworten. Das Dispositiv hat also eine vorwiegend strategische Funktion« (Foucault 1978 S. 119 f.).

<sup>8</sup> 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 distanzierenden Blick.

## 2. Moderne und Modernisierung, Ausdifferenzierung eines Erziehungssystems

Der allgemeine Referenzrahmen der folgenden Überlegungen ist mit den Begriffen der Moderne und der Modernisierung gegeben.<sup>9</sup> 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 historicistische und kulturalistische Tendenzen und auch gegen die Varianz regional bezogener Befunde

---

<sup>9</sup> 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-

zelenen, 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«<sup>10</sup>, 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-

---

<sup>10</sup> 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.